

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Élaboration d'un guide d'accompagnement à la reconnaissance des acquis
dans le cadre de la formation à l'enseignement collégial

par

Lina Martel

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement

Mai 2009

© Lina Martel, 2009

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement

Élaboration d'un guide d'accompagnement à la reconnaissance des acquis
dans le cadre de la formation à l'enseignement collégial

par

Lina Martel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Lise St-Pierre, Ph.D.

Directrice d'essai

André Balleux, Ph. D.

Évaluateur de l'essai

SOMMAIRE

Cette recherche porte sur l'accompagnement du personnel enseignant au collégial dans un contexte de reconnaissance de ses acquis et de ses compétences. Des études démontrent que le personnel enseignant au collégial affiche un bilan considérable d'acquis expérientiels développés dans la pratique professionnelle. Or, la reconnaissance de ces acquis est une voie à considérer dans une perspective de développement professionnel et, le cas échéant, la démarche peut se situer dans le cadre d'un programme de formation continue.

La reconnaissance des acquis et des compétences est sans contredit l'un des enjeux majeurs du développement de la formation destinée aux adultes, plus particulièrement dans les programmes de perfectionnement. D'une part, les pratiques de reconnaissance des acquis se développent et, bien qu'elles connaissent un nouvel essor depuis les dernières années, ces pratiques sont encore souvent expérimentales marquées par une grande diversité d'approches et d'applications. D'autre part, les pratiques d'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis se développent aussi et il émerge de ces pratiques des projets d'innovation pédagogique, notamment à PERFORMA.

Pour le personnel qui enseigne dans les collèges, la reconnaissance de ses acquis et de ses compétences est une façon de cheminer plus rapidement dans son parcours de formation en plus de s'avérer être un des moyens pour soutenir et valoriser son développement professionnel. Dans un tel contexte, la démarche est personnelle et requiert une forme d'accompagnement d'abord, pour assurer le suivi du processus en vue d'une éventuelle demande auprès de l'université et ensuite, pour une intégration harmonieuse dans le cheminement de la personne. À PERFORMA, la démarche de reconnaissance des acquis repose essentiellement sur l'élaboration d'un

portfolio professionnel. Cela demande une réflexion et une analyse approfondie de sa pratique ayant conduit à des acquis expérimentiels. Comme la principale difficulté réside dans l'explicitation des expériences professionnelles lors de la rédaction du portfolio, l'enseignante ou l'enseignant du collégial qui envisage faire une demande de reconnaissance d'acquis expérimentiels a besoin de ressources pour l'accompagner dans cette démarche.

La problématique de recherche repose sur l'absence de matériel de référence pour accompagner adéquatement le personnel enseignant du collégial dans le contexte de reconnaissance de ses acquis. Notre questionnement porte sur l'accompagnement dans cette démarche et plus particulièrement sur le besoin de produire un matériel pédagogique à l'intention de la personne accompagnatrice. En s'inspirant des écrits portant sur les pratiques d'accompagnement en éducation, la démarche d'accompagnement est examinée par rapport à sa finalité dans un contexte de reconnaissance des acquis expérimentiels des enseignantes et des enseignants au collégial. L'approche est alors multidimensionnelle puisque cette démarche s'intéresse à la fois aux différentes dimensions de l'accompagnement et à la perspective professionnelle inhérente à une démarche de reconnaissance des acquis.

Cette recherche a pour but de doter la personne accompagnatrice d'un cadre de référence théorique et pratique pour accompagner efficacement dans un tel contexte. En tenant compte de la nature ainsi que des étapes de la démarche d'accompagnement, l'élaboration d'un matériel pédagogique permettra de soutenir la personne accompagnatrice dans l'appropriation des éléments de ce cadre de référence.

En lien avec ce cadre théorique, la méthodologie de recherche est axée sur la recherche développement d'objets, ce qui permet d'analyser la démarche d'accompagnement selon une approche plus pragmatique. Pour aborder les étapes de notre recherche et considérer ces différents aspects, nous avons fait des choix

méthodologiques qui s'inspirent d'une logique de production de matériel pédagogique. Le produit de notre recherche est un guide d'accompagnement pour la personne accompagnatrice. La richesse des informations recueillies, tant à l'étape d'élaboration du guide qu'à celle de la validation des informations par les pairs, s'est avérée une source sûre pour faire progresser le guide d'accompagnement dans son aspect plus pratique.

L'intérêt de la présente recherche repose sur le fait qu'elle ajoute un matériel pédagogique pertinent, ce qui enrichit la documentation existante tout en répondant à un réel besoin d'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis. Dans la perspective d'accompagner efficacement, la personne accompagnatrice pourra alors y trouver tous les éléments jusqu'ici dispersés dans une multitude de livres ou d'articles. Dans les faits, elle disposera d'un véritable guide pour la réflexion et la recherche ainsi que d'un ensemble de propositions concrètes lui permettant de faire face à des situations auxquelles elle peut être confrontée en situation d'accompagnement.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DU JURY	2
SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES FIGURES	9
REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION	11
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE.....	13
1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE	13
1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences.....	14
1.2 L'état de la question en enseignement au collégial.....	18
2. L'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS	23
2.1 L'accompagnement du personnel enseignant.....	23
2.2 Les problèmes liés à l'accompagnement	25
3. LE BUT DE LA RECHERCHE.....	27
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	29
1. À PROPOS DU CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT	29
1.1 Quelques concepts apparentés	30
1.2 L'accompagnement : un contexte, une finalité.....	33
1.3 La définition de l'accompagnement dans notre recherche	37
2. LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT.....	38
2.1 Les expériences européennes et québécoise.....	38
2.2 Les composantes de l'accompagnement	42
2.3 Les conditions favorisant l'accompagnement	48
3. LA PERSPECTIVE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE DANS L'ACCOMPAGNEMENT	53
3.1 L'accompagnement socioconstructiviste	53
3.2 L'apport de la perspective socioconstructiviste.....	55
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	57

TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE.....	59
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	59
2. LA PLANIFICATION DE LA PRODUCTION DU MATÉRIEL	61
2.1 Les objectifs visés par la production du matériel	63
2.2 L'organisation stratégique de l'information	65
2.3 Le canevas du matériel.....	68
3. LA CONCEPTION ET LA VALIDATION DU MATÉRIEL	71
3.1 La production du matériel	72
3.2 La validation par les pairs.....	74
4. LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	78
QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	81
1. LES RÉSULTATS DE LA VALIDATION.....	81
1.1 Les données du questionnaire	82
1.2 Les annotations manuscrites	88
2. L'ADAPTATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	94
2.1 Les améliorations effectuées au guide	95
2.2 Les recommandations suite à l'analyse	99
3. LA RÉFLEXION SUR L'ACTIVITÉ DE PRODUCTION DU MATÉRIEL	102
3.1 Les bases conceptuelles.....	103
3.2 Les critères pour la production du matériel	105
CINQUIÈME CHAPITRE – LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	109
CONCLUSION.....	110
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXE A.....	118
ANNEXE B.....	124
ANNEXE C.....	138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Diverses modalités d'accompagnement et leurs caractéristiques	31
Tableau 2	Représentation des dimensions de l'accompagnement	36
Tableau 3	Les postures d'accompagnement	45
Tableau 4	Les bases conceptuelles de l'accompagnement socioconstructiviste..	54
Tableau 5	Correspondance entre les composantes des accompagnements socioconstructiviste et en contexte de RAC	56
Tableau 6	Démarche méthodologique à l'étape de planification à partir des modèles de Paillé (2005) et de Lapointe <i>et al</i> (1991)	62
Tableau 7	Résultats de la préenquête en rapport avec le contenu et les caractéristiques du guide	66
Tableau 8	Éléments pertinents pour la production du guide	70
Tableau 9	Profil des personnes sollicitées pour la validation des informations ..	79
Tableau 10	Principales informations aidantes du point de vue des répondantes	90
Tableau 11	Principales informations confuses du point de vue des répondantes	91
Tableau 12	Principales informations manquantes du point de vue des répondantes	92
Tableau 13	Principales informations suggérées par les répondantes	93
Tableau 14	Principales corrections apportées au guide.....	96
Tableau 15	Principaux ajouts faits dans le guide.....	98
Tableau 16	Correspondance des critères pour la production du matériel et les repères d'appréciation du guide	107

LISTE DES FIGURES

Figure 1	La typologie des modes d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs	47
Figure 2	Modèle de production de matériel pédagogique (adapté de Paillé, 2005)	61

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier plusieurs personnes de notre entourage qui, grâce à leur appui, nous ont permis de mener à terme cette recherche.

Nos remerciements s'adressent d'abord à notre directrice de recherche, Madame Lise St-Pierre, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Par sa rigueur intellectuelle, elle nous a guidée de manière concrète à travers toutes les étapes de notre recherche. De plus, elle a été, pour nous, un soutien constant empreint de compréhension et de générosité.

Pour son implication comme membre du jury, nous remercions Monsieur André Balleux, professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Nous exprimons aussi toute notre reconnaissance à la regrettée Madame Michelle Lauzon. Dès le début de ce projet, elle a été une source d'inspiration en partageant ses convictions à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant au collégial. Son humanisme et son souci constant de rapprocher la théorie et la pratique nous ont marqué profondément.

Nous désirons également souligner la participation des personnes-ressources à cette recherche. Pour leur disponibilité, leurs conseils et la pertinence de leurs commentaires, nous leur témoignons toute notre gratitude.

Enfin, quel que soit le contexte dans lequel un projet de recherche évolue, dans l'esprit de ceux qui le rendent à terme, la reconnaissance demeure intemporelle. Nous remercions du fond du cœur les membres de notre famille pour leur présence et leur affection. À Audrey et Philippe qui, chacun à leur manière, nous ont encouragé et soutenu depuis le début.

INTRODUCTION

L'accompagnement du personnel enseignant au collégial dans un contexte de reconnaissance de ses acquis et de ses compétences fait figure d'innovation pédagogique à l'université de Sherbrooke, notamment dans les programmes de deuxième cycle du secteur PERFORMA. L'expérience d'accompagnement dans le champ de la reconnaissance des acquis se construit et, à partir de projets, des dispositifs d'accompagnement se développent progressivement.

Le personnel enseignant au collégial présente un important bilan d'acquis expérientiels développés dans la pratique à travers différentes expériences professionnelles (Lauzon, 2002). Pour certains ou certaines, la reconnaissance de ses acquis est une voie à considérer sur le plan de la formation continue et, le cas échéant, une telle démarche nécessite un accompagnement. Dans ce contexte, la personne accompagnatrice doit disposer d'un cadre de référence théorique et pratique pour comprendre la démarche de reconnaissance des acquis et mieux accompagner la personne. En tenant compte du contexte et de la nature de l'accompagnement, l'élaboration d'un guide permettra à la personne accompagnatrice de s'approprier ce cadre de référence en plus de lui fournir un outil pour accompagner efficacement.

Le premier chapitre situe la problématique entourant la question de l'accompagnement du personnel enseignant au collégial dans le cadre d'une démarche de reconnaissance de ses acquis et de ses compétences. Dans un premier temps, le contexte de la reconnaissance des acquis à l'université est présenté de façon à comprendre la situation de formation du personnel enseignant au collégial. La présentation des différents éléments du problème en matière d'accompagnement permet de formuler notre question générale de recherche.

Le cadre de référence issu de la recherche documentaire fait l'objet du deuxième chapitre. Au travers des écrits sur le concept et les pratiques d'accompagnement, il nous est apparu essentiel de donner notre propre définition de l'accompagnement et d'en préciser ses principales composantes. Par ailleurs, la perspective socio-constructiviste fournit des pistes intéressantes pour accompagner le personnel enseignant du collégial. Le chapitre se termine par la formulation des objectifs de recherche.

Le troisième chapitre traite de l'approche méthodologique que nous avons retenue dans notre recherche. D'abord, nous décrivons la démarche de planification et de production du matériel pédagogique suivie du processus de validation du produit par des pairs. Nos choix méthodologiques sont constamment appuyés et les outils d'évaluation sont présentés en annexe.

Nous rapportons dans le quatrième chapitre les résultats de la recherche. Les données provenant de l'étape de validation ont servi à apporter des améliorations au matériel pédagogique. De plus, des recommandations ont été émises dans une perspective de recherche de même qu'une réflexion sur l'activité de production du matériel.

Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, nous présentons le matériel pédagogique, le fruit de notre recherche développement. Suite aux résultats obtenus, le matériel a été modifié et amélioré de manière à en faire un outil pratique et pertinent.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre situe la problématique de notre recherche sur la question de l'accompagnement dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences pour le personnel enseignant au collégial en formation. Nous décrivons d'abord le contexte spécifique de la reconnaissance des acquis et des compétences, puis nous présentons notre perception des problèmes pour accompagner le personnel enseignant du collégial dans un tel contexte. Enfin, en rapportant les principales difficultés rencontrées par la personne qui accompagne, nous précisons la question générale de recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Au regard de la politique institutionnelle de reconnaissance des acquis de l'Université de Sherbrooke, le personnel enseignant au collégial peut bénéficier de son droit à la reconnaissance des acquis, notamment dans le cadre des programmes de perfectionnement¹ et de formation continue au secteur PERFORMA². Nous abordons la question dans le contexte de formation en enseignement au collégial tout en considérant la situation actuelle de la reconnaissance des acquis³ au Québec. C'est la situation de recherche que nous examinons.

¹ Perfectionnement des enseignants : «Formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes et de techniques pédagogiques» (Legendre, 2005 : 1028).

² PERFORMA est un partenariat entre l'Université de Sherbrooke et les 55 établissements membres du réseau collégial, l'acronyme signifie PERfectionnement et FORmation des Maîtres.

³ Selon Legendre (2005), les acquis résultent d'un apprentissage antérieur et font référence à l'«ensemble des attitudes, des connaissances, des habiletés et des expériences déjà obtenues et possédées par une personne» (p. 8).

Nous tenons à préciser qu'étant donné la pertinence de la notion de *compétence* lorsqu'il s'agit d'enseignement à l'ordre collégial⁴ ou de formation du personnel enseignant au collégial, l'expression *reconnaissance des acquis et des compétences* sera privilégiée dans cette recherche.

1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC⁵) connaît d'importants développements à travers le monde, principalement dans les pays de l'OCDE⁶. La mobilisation internationale pour la RAC s'explique en partie par une demande accrue de compétences, de mobilité et de flexibilité sur le marché actuel de l'emploi. Il est également question d'équité sociale, car le diplôme et la reconnaissance des compétences sont fondamentaux dans l'accès à des emplois de qualité. Ce sont, entre autres, le développement de la science et des technologies dans tous les domaines ainsi que la multiplication des modes d'accès et des lieux de formation qui rendent nécessaires aujourd'hui des formes de RAC. C'est aussi le phénomène de la mondialisation, de par la circulation accrue des personnes d'un continent à un autre, qui commande la mise en place de principes et de normes en RAC. Devant ces nouvelles réalités, la reconnaissance des acquis et des compétences devient alors un choix stratégique dans une société en changement.

Au fil des ans, de nombreuses initiatives d'envergure ont vu le jour en matière de RAC et de nouveaux dispositifs se développent pour en favoriser les pratiques. C'est notamment dans le secteur de l'éducation qu'elles évoluent

⁴ Au Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport (MELS), les programmes d'études sont élaborés par compétences, de plus il est également question de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle et technique.

⁵ Le diminutif RAC pour désigner la reconnaissance des acquis et des compétences sera souvent utilisé dans les pages suivantes.

⁶ L'OCDE est l'organisation de coopération et de développement économiques qui est une organisation internationale regroupant 30 pays et dont les travaux couvrent tous les champs des secteurs économique et social.

rapidement pour devancer un mouvement qui viendrait de la collectivité ou des milieux de travail. Pour demeurer dans les limites de notre champ de recherche, nous délaissions les multiples préoccupations de la RAC liées au marché de l'emploi pour examiner plus à fond la question dans le milieu de l'éducation.

Historiquement, la reconnaissance des acquis et des compétences a suscité beaucoup d'intérêt et d'espoir dans les années 80 à la suite du rapport de la Commission d'étude sur l'éducation des adultes, la Commission Jean (1982 *in* Poulin, 2004b : 1). En considérant les impératifs de la conjoncture socio-économique mondiale ainsi que les exigences de qualification et de rendement toujours croissantes qui font pression sur l'adulte, le Conseil supérieur de l'éducation⁷(2000) a convié les instances politiques et institutionnelles québécoises à un effort collectif en matière de reconnaissance des acquis dans la formation. Le Québec a alors adopté, en 2002, sa Politique d'éducation des adultes et de formation continue dans une perspective d'éducation tout au long de la vie (Gouvernement du Québec, 2002). C'est dans le cadre des travaux préparatoires de cette politique que le Conseil supérieur de l'éducation a publié, en juin 2000, un avis dans lequel il définit l'enjeu éducatif lié à la RAC :

Le savoir est devenu l'un des principaux facteurs de développement; les lieux pour l'acquérir se multiplient, les façons d'apprendre se diversifient et, pour chaque personne, la reconnaissance officielle de ses compétences représente une condition d'insertion et de promotion sociales et économiques. L'éducation continue exige cette reconnaissance, parce qu'elle permet à la personne de s'insérer dans un processus de formation à différents moments de sa vie et de faire valoir ses compétences dans son cheminement professionnel. (Conseil supérieur de l'éducation, 2000 : 10)

⁷ Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est un organisme chargé de conseiller le ministre de l'éducation du Québec dont le mandat couvre l'ensemble de la mission éducative gouvernementale ; il est constitué, entre autres, de cinq commissions qui l'assistent dans ses travaux portant sur un ordre ou un secteur d'enseignement dont celle portant sur l'enseignement et la recherche universitaire et celle concernant l'éducation des adultes.

À l'aube d'une relance en RAC (FSE-CSQ, 2005), le mot d'ordre des universités est *l'ouverture aux programmes* et c'est dans cette perspective que de nombreuses initiatives sont développées. S'inscrivant dans la mission, les valeurs et la culture de l'institution, le cadre de la reconnaissance des acquis à l'université s'inspire des principaux travaux mentionnés précédemment tout en s'appuyant sur des énoncés ainsi que sur des propositions fondatrices et structurantes en matière de RAC. Actuellement, les écrits démontrent que les pratiques sont très variables d'une université à l'autre tout comme d'un champ disciplinaire à l'autre (ibid.; Poulin, 2004c; Talbot, 2007). Certaines universités emboîtent le pas afin de conjuguer à la fois les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation, les énoncés de la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue* ainsi que les demandes impératives des adultes. En juin 2007, l'Université de Sherbrooke est la première institution à s'être doté d'une politique de reconnaissance des acquis ayant pour objet la valorisation des acquis et l'encadrement des pratiques. La politique précise son champ d'application et établit les buts poursuivis, les principes institutionnels adoptés, le processus formel de reconnaissance des acquis et les responsabilités qui permettront d'identifier la manière d'appliquer cette politique (Université de Sherbrooke, 2007).

Ceci nous amène à présenter la définition de la reconnaissance des acquis que nous donnerons tout au long de cette recherche ainsi que certains principes inhérents au processus de la RAC. Qu'est-ce que la reconnaissance des acquis et des compétences? Nous avons retenu la définition que propose Sansregret (1988), une pionnière en matière de RAC au Québec, qui la définit comme un processus par lequel une personne identifie les apprentissages qu'elle a effectués en des temps, des lieux, selon des méthodes et des contenus variés, pour les faire évaluer par des experts et obtenir une accréditation officielle d'un établissement d'enseignement reconnu (p. 15). En la décrivant ainsi, l'auteure soutient que le processus de la RAC est basé sur le repérage, l'identification ainsi que la validation des acquis et des compétences suivant un référentiel donné et en fonction d'un

projet de formation (ibid.). En 2004, près de vingt ans plus tard, le MEQ reprend les mêmes éléments pour définir et décrire la RAC (Comité d'experts sur le financement de la formation continue, 2004 dans Talbot, 2007).

La reconnaissance des acquis et des compétences concerne autant les acquis scolaires découlant de la scolarisation dans les systèmes formels d'enseignement que les acquis extrascolaires ou expérientiels que sont les compétences développées par des activités volontaires, des expériences de vie ou en milieu de travail (Balleux, 2000; Poulin, 2004a; Legendre, 2005). Enfin, l'aboutissement du processus de RAC est l'émission d'un document officiel attestant de la totalité des compétences d'un programme ou simplement une partie de ses composantes sous forme d'unités ou de crédits.

Il nous apparaît important de préciser que la RAC se base sur les principes suivants :

- une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et de ses compétences dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède;
- une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités;
- ce qui importe dans la reconnaissance des acquis et des compétences, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes d'apprentissage (Conseil Supérieur de l'éducation, 2000).

Nous avons pu retrouver ces principes, de façon implicite, dans plusieurs documents consultés, laissant supposer que la majorité des personnes ou organismes qui s'intéressent à la question de la RAC adhèrent à ces fondements (Simosko, 1989; Sansregret, 1997; FSE-CSQ, 2005, Université de Sherbrooke, 2007). La RAC répond à différents objectifs éducatifs, entre autres : faciliter la

mise en œuvre des projets d'études chez les adultes et combler le décalage entre les besoins de formation et l'offre de formation (CSE, 2000). Le fait de favoriser le développement de compétences certifiées et reconnues, sans égard au lieu et aux modalités de formation, représente la pierre angulaire d'un système d'éducation adapté aux besoins des personnes et à la vie professionnelle (CSE, 2005).

Un rapport sur la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec (FSE-CSQ, 2005) relève des pratiques universitaires dignes de mention : celles de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et celles de l'Université de Sherbrooke qui semblent se distinguer par leurs pratiques exemplaires en reconnaissance des acquis extrascolaires ou encore celles de l'Université Laval qui a soutenu des travaux sur la reconnaissance des acquis disciplinaires. En fait, la crédibilité de la RAC repose sur un processus rigoureux qui, à partir d'un cadre de référence clairement établi, permet l'évaluation et la reconnaissance d'apprentissages théoriques et pratiques, peu importe leur lieu ou leur mode d'acquisition (Dubé, 2004). Ce cadre de référence est un référentiel ou un profil de compétences qui fait état de l'ensemble des compétences jugées nécessaires, du contexte d'exercice et de la performance attendue.

Aux fins de notre recherche, nous mettrons en lumière les pratiques développées à l'Université de Sherbrooke et plus particulièrement à PERFORMA dans ses programmes à l'enseignement collégial pour la reconnaissance des acquis expérientiels.

1.2 L'état de la question en enseignement au collégial

En proposant des activités de formation au premier et au deuxième cycle, le secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke répond aux besoins de perfectionnement des enseignants et des enseignantes du collégial. Depuis des

années, il s'avère le principal véhicule de perfectionnement pédagogique⁸ et didactique à la disposition des enseignants et des enseignantes du collégial puisqu'il offre une formation sur mesure, dont les activités se déroulent en cours d'emploi sur les lieux de travail. Enraciné dans chacun de ses établissements membres, PERFORMA compte sur la collaboration d'une personne répondante locale (RL) pour soutenir les différents programmes dans son collège.

L'offre de formation de 2^e cycle de PERFORMA est centrée sur le développement de compétences en enseignement collégial. Les enseignants et les enseignantes expérimentés inscrits dans ces programmes développent les compétences visées par le référentiel de formation en suivant les activités proposées. Ils peuvent également, selon le règlement institutionnel sur la RAC, se faire reconnaître, par équivalence, des acquis extrascolaires ou expérientiels développés dans leur pratique professionnelle. Par ce moyen, PERFORMA vise à soutenir le développement professionnel⁹ du personnel enseignant au collégial (St-Pierre et Ruel, 2007).

En raison d'une pratique professionnelle renouvelée, la question de la reconnaissance des acquis et des compétences est pertinente pour les enseignants et les enseignantes du collégial. En fait, ils peuvent souhaiter faire reconnaître les nouvelles compétences acquises dans leur pratique compte tenu de leur correspondance avec les compétences des programmes de formation. Pour ce personnel enseignant, le leitmotiv de la reconnaissance des acquis à l'université n'est pas la mobilité professionnelle mais plutôt l'acquisition d'un savoir par l'obtention d'un diplôme en enseignement. Il semble que la motivation à acquérir de nouvelles compétences dans l'exercice de leur profession soit influencée par des

⁸ On parle de plus en plus de *formation continue* plutôt que de *perfectionnement pédagogique*.

⁹ Le terme *développement professionnel* ne se retrouvant pas dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005), nous le définirons comme « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994 dans Lauzon, 2002 : 76).

facteurs qui touchent, entre autres, la professionnalisation, le renouvellement du corps professoral, le contexte du renouvellement pédagogique, les particularités de la profession enseignante (CSE, 2000). Comme la démarche de reconnaissance s'inscrit dans le cadre d'un programme de formation en enseignement, la quête de la RAC se situe alors dans un contexte de perfectionnement et de développement professionnel.

Dans une perspective de soutien au développement professionnel, le secteur PERFORMA offre la possibilité de bénéficier du droit à la RAC puisqu'il reconnaît que le personnel enseignant au collégial a appris de ses expériences et a développé, en tout ou en partie, les compétences visées par les programmes de 2^e cycle. En optant pour le virage de la reconnaissance des acquis et des compétences, PERFORMA partage la vision institutionnelle dans la poursuite des finalités et des principes adoptés pour guider les actions en RAC :

Par le leadership créateur qui la porte naturellement vers l'innovation depuis plus de 50 ans et consciente du rôle social qu'elle doit exercer dans sa mission de formation, notamment dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, l'Université de Sherbrooke choisit de reconnaître les acquis correspondant à des éléments de formation qualifiante pour la personne qui en fait la demande. Elle répond ainsi à des besoins individuels et sociétaux, dans un contexte où les savoirs sont devenus un important facteur de développement. Elle reconnaît aussi que ces savoirs sont produits non seulement à l'Université, mais aussi dans l'ensemble de la société et qu'un lien de complémentarité existe entre les deux sources. (Université de Sherbrooke, 2007 : 2)

Parallèlement à l'obtention d'acquis scolaires, la reconnaissance d'acquis expérientiels, lorsque certifiée, permet à la personne de cheminer plus rapidement dans le programme de formation visé sans avoir à refaire des activités menant à des apprentissages déjà réalisés. Par ailleurs, elle lui permet tout autant de progresser de façon plus harmonieuse en empruntant un parcours de formation plus adapté à son profil professionnel, ce qui aura été confirmé par une évaluation juste de ses compétences. Dans certains cas, le suivi d'une demande de RAC fournit les

dispositions nécessaires pour acquérir des compétences manquantes et rendre cohérent le parcours de formation.

À PERFORMA, la reconnaissance des acquis est effectuée en tenant compte des modalités prévues dans le *Règlement des études*¹⁰ et dans un souci constant du maintien de la qualité de la formation. Le processus vise l'atteinte des finalités suivantes : 1) favoriser l'accès et la poursuite des études, 2) favoriser les transferts des savoirs pratiques, 3) optimiser les parcours de formation et 4) soutenir le développement de la personne dans toutes ses dimensions, tant individuelles, sociales, culturelles que professionnelles (Université de Sherbrooke, 2007).

Pour assurer la qualité du processus de reconnaissance des acquis dans ses programmes, PERFORMA doit respecter un certain nombre de conditions préalables. Ces conditions sont reliées notamment à la gestion et au développement des mécanismes, aux ressources disponibles ainsi qu'aux services offerts au personnel enseignant. Parmi les dispositifs à mettre en place, il y a des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, tels que prévus pour la formation technique et professionnelle. Ces services apparaissent comme un voie d'avenir à emprunter considérant la croissance des demandes de formation continue et le souci de soutenir adéquatement les personnes dans leur démarche (FSE-CSQ, 2005). Actuellement, le dispositif pour reconnaître les acquis expérientiels se développe (St-Pierre et Ruel, 2007). Selon Poulin (2005a), le dispositif doit assurer l'utilisation de méthodes et procédures qui soient à l'abri de toute condition invalidante afin de promouvoir la crédibilité de la RAC dans le milieu universitaire.

En fait, il s'agit d'une part, de tenir compte de la nécessité de rendre justice à la personne qui a effectivement acquis des connaissances et des habiletés à

¹⁰ *Règlement des études 2008- 2009*, Université de Sherbrooke, page 0-9.

l'extérieur du cadre scolaire et d'autre part, de fournir au système de gestion de la sanction des études des garanties suffisantes en ce qui concerne la valeur de ces acquis (FSE-CSQ, 2005; Talbot, 2007). Pour s'assurer de la crédibilité institutionnelle de son dispositif, PERFORMA mise, entre autres, sur la rigueur de la démonstration dans le portfolio. Cela se fait non sans soulever parfois des difficultés à l'égard du processus utilisé aux fins de reconnaissance des acquis expérientiels (Balleux, 2004; St-Pierre et Ruel, 2007).

Toujours dans le cadre de PERFORMA, pour des octrois de crédits par équivalence, les règlements font mention de la nécessité de présenter un dossier pour une demande d'équivalence relative à des compétences acquises dans le cadre d'expériences professionnelles. L'élaboration de ce dossier permet au personnel enseignant de mettre en évidence, dans une perspective de développement professionnel réfléchi, l'intégration des apprentissages issus de sa pratique professionnelle ainsi que l'acquisition de compétences correspondant à celles du programme de formation visé. Cette méthodologie permet la détermination d'acquis expérientiels mal définis autrement et constitue une procédure solide pour démontrer les résultats de ces acquis. Ce dossier constitue un portfolio professionnel qui est le document usuel pour documenter et appuyer une demande officielle de reconnaissance des acquis et des compétences (ibid.).

Il s'agit pour l'enseignant ou l'enseignante de faire une démarche réflexive sur l'ensemble de son parcours professionnel, de situer l'état de développement de ses compétences professionnelles par rapport au programme visé à PERFORMA et de porter un regard critique sur les apprentissages réalisés. Le niveau de réflexivité exigé nécessite une prise de conscience et une identification des principaux jalons qui ont marqué son développement professionnel, une explicitation des apprentissages réalisés et une recherche de traces concrètes et crédibles de ces acquis. Le travail d'analyse de sa pratique requiert une réflexion rigoureuse et critique sur la base de fondements conceptuels selon les orientations prévues à

PERFORMA et un profil de compétence des programmes de 2^e cycle. Une telle démarche n'est pas intégrée dans les pratiques de PERFORMA ni dans celles de la Faculté d'éducation et exige un accompagnement puisque la démarche s'avère complexe et peu développée (St-Pierre, Martel, Lauzon et Ruel, en préparation).

Bien que le consensus soit général pour dire que l'accompagnement de la démarche doit faire partie intégrante du processus de reconnaissance des acquis et des compétences (CSÉ 2000, 2005; Université de Sherbrooke, 2007), les procédures et les processus se développent lentement. Appuyé par le règlement de l'Université qui stipule qu'il est «souhaitable que les personnes qui désirent obtenir des équivalences pour des compétences acquises dans le cadre de leurs expériences professionnelles se fassent accompagner dans leur démarche» (Poulin, 2005b : 6), le secteur PERFORMA a développé un dispositif qui consolide les pratiques de RAC dont une procédure de soutien et d'accompagnement (St-Pierre et Ruel, 2005).

2. L'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

C'est notamment en vue d'établir des conditions suffisantes et pertinentes pour l'accueil des demandes de reconnaissance d'acquis que le secteur PERFORMA a développé un dispositif d'accompagnement des personnes dans ce contexte. PERFORMA opte ainsi pour des actions concrètes en vue de soutenir adéquatement la personne dans sa démarche de RAC, notamment dans le cadre de ses programmes à l'enseignement collégial (ibid.). Cette section de chapitre présente la situation actuelle pour l'accompagnement du personnel enseignant en précisant les problèmes liés à l'accompagnement dans un tel contexte.

2.1 L'accompagnement du personnel enseignant

Les programmes en enseignement collégial du secteur PERFORMA sont développés au regard d'un profil de compétences qui sert de référentiel de

programme pour les personnes souhaitant déposer une demande de RAC. Si le fait de référer à des compétences prédéterminées rend la tâche de reconnaissance plus facile pour la personne qui en fait la demande, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile d'analyser son parcours professionnel ou encore de se retrouver dans les différentes étapes du processus méthodologique de la RAC. Il y a là un besoin d'accompagnement pour faciliter la réflexion sur sa pratique professionnelle et la rendre cohérente avec les exigences et les pratiques de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Dans le cadre d'une démarche de RAC, la personne doit présenter un dossier pour demander la reconnaissance de ses acquis et compétences. En fait, la personne doit mettre en évidence le développement de ses compétences acquises par et dans l'enseignement en plus de le démontrer avec des preuves à l'appui. Pourtant, selon Bourassa, Serre et Ross (1999), il n'est pas facile pour la personne d'explicitier son savoir d'expérience devenu implicite avec le temps. Parce que l'exercice n'est pas simple, elle y arrive difficilement ou le fait de façon inadéquate ou encore incomplète. Bref, la personne «ne sait pas toujours ce qu'elle sait» (ibid, page 2). Pour aider la personne à définir plus précisément les savoirs acquis dans sa pratique professionnelle, un accompagnement est nécessaire comme mesure de soutien à la démarche réflexive. L'accompagnement est aussi un point de repère dans une pratique de reconnaissance de la compétence qui se développe et dont les balises méthodologiques ne sont pas encore bien formalisées (Balleux, 2004).

C'est en voulant prévenir des obstacles majeurs à la formulation d'une demande de RAC que PERFORMA a mis en place un dispositif pour assurer l'accompagnement nécessaire aux personnes sous la forme d'une activité créditée : *DVP-808 Le portfolio professionnel*. Cette activité de trois crédits est disponible depuis le trimestre automne 2006 dans le bloc d'activités de cours à option du programme de diplôme en enseignement collégial (DE). L'activité est offerte de façon à ce que la personne puisse bénéficier d'un accompagnement de type

collectif. À l'aide de balises conceptuelles et pratiques pour la reconnaissance d'acquis en enseignement collégial, la démarche d'accompagnement a pour but d'orienter le processus de réflexion par le biais d'une personne-ressource tout en exploitant l'apport collaboratif des participants (St-Pierre, Ruel, Martel, Lauzon, en préparation).

Il demeure toujours possible également pour une personne de bénéficier d'un accompagnement individualisé, par l'intermédiaire d'une activité tutorale, également créditée ou d'un accompagnement individualisé, par l'intermédiaire d'une personne-ressource. Pour ce faire, un groupe de chercheurs à PERFORMA estime souhaitable que la personne répondante locale (RL) dans les collèges puisse assurer cet accompagnement en RAC (St-Pierre et Ruel, 2005). Bien que d'autres personnes-ressources puissent accompagner le personnel enseignant, la personne RL est la mieux désignée de par son rôle auprès du personnel enseignant et sa responsabilité à PERFORMA. Dans le développement de ses pratiques de RAC, le secteur PERFORMA prévoit éventuellement un dispositif de formation pour la personne RL pour pouvoir accompagner dans un tel cadre (ibid.).

En attendant la mise en place de ce dispositif, nous considérons qu'il est indispensable, à tout le moins, de fournir à la personne accompagnatrice¹¹ un cadre de référence structuré pour accompagner dans le contexte de la RAC en enseignement au collégial.

2.2 Les problèmes liés à l'accompagnement

C'est dans cette perspective que nous avons considéré les problèmes liés à l'accompagnement du personnel enseignant au collégial dans le contexte de

¹¹ Comme la personne accompagnatrice est souvent désignée personne-ressource pour accompagner la personne, les termes personne-ressource et personne accompagnatrice sont, pour nous, synonymes dans le présent texte et sont donc employés invariablement.

reconnaissance de ses acquis et de ses compétences (St-Pierre, Martel, Lauzon et Ruel, en préparation). Les difficultés proviennent principalement du contexte de la RAC et de la procédure d'élaboration du portfolio, notamment le manque de matériel de référence et la nécessité de fournir une documentation pertinente pour accompagner dans un tel contexte. Un cadre de référence pertinent et structuré doit être accessible dans le but de soutenir la personne qui accompagne l'enseignant ou l'enseignante. D'après nos recherches, les pratiques d'accompagnement en RAC à l'université sont peu documentées nous laissant supposer qu'elles ne sont guère nombreuses ni formalisées, le sujet étant peu étudié par les chercheurs. Pourtant, l'accompagnement dans un tel contexte demeure une mesure de soutien essentielle dans une pratique universitaire qui émerge des traditions éducatives. Dans le contexte de notre recherche, c'est en l'absence d'une tradition et d'une pratique reconnue en matière de reconnaissance des acquis en enseignement collégial que nous constatons une lacune quant au cadre de référence en accompagnement. Or le problème que nous soulevons se pose pour la personne-ressource qui accompagne l'enseignant ou l'enseignante du collégial dans une démarche de RAC dans le cadre de PERFORMA.

Nos lectures nous ont permis de constater que toute une documentation portant sur la RAC et une autre sur l'accompagnement, se trouve disséminées dans une variété de documents souvent peu adaptés au contexte recherché. Certains ouvrages rejoignent l'accompagnement de la clientèle enseignante et d'autres conviennent au contexte de la RAC, mais aucun ouvrage ne rassemble les informations en intégrant ces deux aspects à la fois. Par ailleurs, il n'est pas certain que cette documentation pouvant servir de matériel de référence soit complète. Il n'est pas non plus assuré qu'elle soit articulée à partir d'un cadre théorique explicite et d'un cadre méthodologique cohérent et clair. La problématique de recherche réside dans le fait qu'un tel manque d'outil ne permet pas à la personne accompagnatrice de s'approprier un cadre de référence sur l'accompagnement en contexte de RAC. La perspective d'une dispersion des informations à la fois

théorique, méthodologique et pratique nous amène à définir notre problème de recherche comme étant l'absence d'un cadre de référence conceptuel et pratique pour accompagner le personnel enseignant au collégial dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences.

À défaut d'un cadre de référence complet et pertinent pour la personne qui accompagne dans le cadre de PERFORMA, la situation pourrait entraîner : a) une diminution du nombre de personnes-ressources intéressées pour faire l'accompagnement, b) un malaise de la part des personnes-ressources pour accompagner efficacement le personnel enseignant, c) un risque plus grand de traiter des demandes de RAC incomplètes ou inadéquatement formulées, d) une baisse d'intérêt de la part des personnes candidates¹² due au fait qu'il est difficile de réaliser les tâches demandées étant donné la complexité de la démarche ou le fait de l'effectuer sans encadrement.

3. LE BUT DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'établit à la croisée d'un mouvement enclenché pour reconnaître des acquis et développer de nouvelles pratiques d'accompagnement pour le personnel enseignant. La problématique de recherche a montré, qu'en l'absence d'une tradition de pratiques en RAC pour l'enseignement collégial, l'accompagnement dans un tel contexte est peu documenté. Dans les cas où la littérature en fait part, elle ne fournit pas un cadre de référence explicite ni accessible à la personne accompagnatrice. Alors comment orienter la personne accompagnatrice dans la démarche d'accompagnement auprès de l'enseignant ou de l'enseignante? C'est le questionnement général que soutient cette recherche. Considérant la préoccupation actuelle en matière de RAC à PERFORMA, nous

¹² Dans cette recherche, les personnes ayant déposé une demande de RAC sont des personnes candidates à la reconnaissance des acquis.

sommes d'avis que ce questionnement est pleinement justifié vu la conjoncture actuelle qui semble se prêter à une telle réflexion.

En lien avec ce questionnement et parce qu'elle s'intéresse à l'aspect plus pragmatique de la reconnaissance des acquis, la recherche poursuit le but de doter la personne accompagnatrice d'un cadre de référence théorique et pratique pour accompagner efficacement les personnes candidates à la reconnaissance des acquis expérientiels et des compétences en enseignement collégial.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence issu de notre recherche documentaire fait l'objet du deuxième chapitre. Nous exposons d'abord notre propre définition de l'accompagnement en RAC après avoir défini certains concepts apparentés et rapporté quelques éléments liés au contexte et à la finalité d'un accompagnement. Par la suite, la recension des pratiques d'accompagnement nous amène à définir les composantes et les conditions qui favorisent un accompagnement efficace. Aussi les différents aspects de l'approche socio-constructiviste sont décrits de façon plus spécifique pour considérer leur apport à la démarche d'accompagnement. Enfin, ce chapitre ne saurait être complet sans la formulation de nos objectifs de recherche qui permet de situer la portée de l'accompagnement du personnel enseignant du collégial dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences.

1. À PROPOS DU CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT

Notre recherche est fondée sur le concept¹³ central de l'accompagnement dans le domaine de l'éducation. Malgré le peu de travaux portant sur l'accompagnement du personnel enseignant, quelques écrits permettent de considérer les différentes acceptions. À l'origine, la notion d'accompagnement est cette fonction apparue dans les années '90 caractérisée par l'essor des pratiques de soutien dans différents secteurs du domaine de l'éducation, notamment dans la formation continue et les apprentissages en alternance. Aux côtés de termes aussi diversifiés que tutorat et parrainage ou encore *coaching* et mentorat, l'accompagnement se développe si bien que la notion s'est taillée une place dans

¹³ En recherchant les éléments d'un cadre conceptuel dans les écrits, nous en sommes venus à la conclusion, à l'instar de Demol (2002), que nous ne pouvons échapper à un discours dont le niveau de généralités est tel qu'il finit par maintenir l'objet de réflexion dans un état plus près de la notion que du concept. Aussi dans le texte, la *notion d'accompagnement* et le *concept d'accompagnement* sont employés invariablement.

les textes officiels autour des années '95. Cette première partie introduit quelques concepts apparentés à la notion d'accompagnement en éducation, d'où émergent des composantes qui parviennent à les caractériser sinon à les définir, en tout ou en partie.

1.1 Quelques concepts apparentés

En 2000, au moment où émerge au Québec la notion d'accompagnement en éducation, elle est considérée en Europe, depuis les années '90 comme une pratique reconnue. Depuis, le retour conséquent d'anglicismes est observé tels que *coaching* ou *counselling* clarifiant la plupart du temps le sens des pratiques d'accompagnement. Ces termes anglo-saxons apparaissent comme des termes plutôt vagues venus d'ailleurs sans être clairement définis. D'autres vocables s'ajoutent tels que tutorat, mentorat ou compagnonnage donnant l'impression d'y entrevoir des pratiques ou des contenus renouvelés. Cette profusion de termes contribue particulièrement à associer l'accompagnement à des orientations toujours plus grandes d'un mouvement professionnel liées à la performance, à l'excellence et à l'efficacité. Il paraît aujourd'hui difficile de penser l'accompagnement comme il y a vingt ans, lorsqu'il relevait uniquement des notions d'assistance et de développement (Paul, 2002).

La notion d'accompagnement se définit par son champ d'intervention et, malgré ou grâce à son imprécision, elle fait généralement consensus et se trouve implantée dans différents secteurs en éducation. De ces pratiques actuelles d'accompagnement, Paul (2007) rapporte que la plupart se professionnalisent, plus ou moins, et se développent dans l'urgence et la concurrence, les unes tentant d'inclure les autres, en tout ou en partie. À la formation des adultes, où l'accompagnement est bien réel, d'autres auteurs partagent l'idée d'une confusion créée autour du terme de l'accompagnement (Landry, 2005; Beauvais, 2003). Selon ces auteurs, demeurer dans la confusion, c'est refuser de donner du sens à ce

qui est fait quand il est question d'accompagner. Le tableau 1 fournit un éclairage sur la notion d'accompagnement en comparant diverses modalités selon cinq caractéristiques.

Tableau 1
Diverses modalités d'accompagnement et leurs caractéristiques

MODALITÉS CARACTÉRISTIQUES	TUTORAT (PARRAINAGE)	COACHING	MENTORAT	COMPAGNONNAGE
MÉTAPHORE	Tuteur d'arbre	Instructeur sportif	Mythe d'Ulysse et de mentor	Compagnon du devoir
CIBLES	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences génériques • Savoir • Savoir-faire • Subsistance 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences spécifiques • Finalité • <i>Professionalisation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sens • Savoir-être • Essence • Substance 	<ul style="list-style-type: none"> • Les savoirs • Existence • Le devoir
ACTION/ RÉFLEXION	Réflexion divergente et généralisatrice	Alternance entre l'action et la réflexion	Réflexion convergente et identitaire	Réflexion pendant l'action
AIDANT	Expert attentif	Expert persuasif et prescriptif	Sage Témoin	Complice
AIDÉ(E)	Confiance	Soumission	Admiration	Solidarité
FRÉQUENCE	Au besoin selon l'aidant	Régulière	Ponctuelle selon l'aidé	Suivi à long terme

Tiré de Limoges, J. (2003). Le maintien et son accompagnement mis en pièce. *Carrièreologie*, 9(1): 173.

À la lumière de ce tableau, différents éléments peuvent être mis en parallèle pour se rapprocher de notre contexte de recherche. L'accompagnement figure implicitement au centre de tous ces concepts et il fait partie de ces modalités visées par les nouvelles pratiques d'encadrement ou de suivi pédagogique. Le terme accompagnement est souvent associé, du moins au Québec, à des pratiques de mentorat, de tutorat ou de *coaching* (Roberge, 2002). Si la notion d'accompagnement demeure significative à plusieurs égards, il n'en demeure pas

moins qu'en RAC, nous sommes plus près du tutorat que du *coaching*. Selon Limoges (2003), le tutorat évoque la transmission de savoirs affiliés de près à la notion de compétence dans la prise en charge de l'adulte dans son rôle professionnel. Tandis que l'idée de *coaching*, se trouvant bien plus souvent liée à celle de performance qu'à celle de développement de compétences, s'éloigne de ce qui est plutôt recherché en RAC. La difficulté provient du fait que l'accompagnement se développe sous de multiples formes dans diverses institutions avec des dispositifs différents et, la plupart du temps, dans l'ignorance réciproque des expérimentations vécues ailleurs (Boutinet, 2003). Les pratiques d'accompagnement diffèrent selon les secteurs d'application, les institutions, le profil ou le style de chaque praticien; ce qui en fait une pratique qui doit être adaptée à chaque situation de formation.

Comme pratique en émergence, la RAC est confrontée aux exigences d'environnements et de processus complexes et devient de plus en plus souvent requérante d'un accompagnement (Bélisle, 2006). Ainsi réclamées, de nouvelles pratiques d'accompagnement souples et flexibles sont développées (Boutinet, 2003). L'accompagnement en RAC doit donc bénéficier d'une certaine flexibilité afin de répondre aux impératifs liés à une adaptation réussie. Comme ces pratiques de formation et d'accompagnement sont innovatrices dans le domaine de l'éducation, elles s'inscrivent dans une visée plus centrée sur les pratiques professionnelles, aujourd'hui dominante à maints égards (Pilon, 2005). Il y a donc lieu de s'adapter aux différents parcours institutionnels de formation et dès lors, la nécessité s'impose pour un accompagnement pertinent et efficace.

Pour toutes ces considérations, nous maintenons le terme accompagnement dans le cadre de notre recherche, persuadés qu'il correspond à cette perspective d'ouverture et d'adaptation recherchée en contexte de reconnaissance des acquis. L'accompagnement fait donc partie des nouvelles pratiques éducatives, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes et des styles

d'apprentissage, qui font place à une démarche d'accompagnement et qui ont pour but de guider, de soutenir et d'aider plutôt que de diriger (Landry, 2005).

Lorsque vient temps de définir la notion d'accompagnement, il est sans contredit plus facile de trouver ce qui le caractérise plutôt qu'une définition propre; les écrits réfèrent plus souvent à son processus, à sa fonction ou encore à un mode d'accompagnement. Parce qu'en éducation l'accompagnement ne saurait être la seule forme de soutien, la spécificité est exigée dans bien des cas de sorte que la notion d'accompagnement se trouve toujours appariée à un contexte ou inscrite dans un champ d'intervention. Dans la prochaine section de chapitre, nous nous questionnons sur ce que signifie accompagner ou comment définir l'accompagnement?

1.2 L'accompagnement : un contexte et une finalité

Nos recherches nous ont menés en premier lieu à la définition universelle d'accompagner qui est de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2002 : 54). Cette définition souligne trois dimensions interdépendantes à la fois sur les plans relationnel, temporel et spatial. Partant de cette représentation, ces dimensions centrées sur la personne font référence à une posture d'accompagnement. Dans un contexte plus spécifique, comme dans le cadre de la RAC, être dans le même lieu ne suffit pas à décrire l'action d'accompagner, s'inscrire dans la foulée d'un autre non plus, pas plus que celle de se trouver ensemble à effectuer un déplacement (ibid.)

Dans le dictionnaire, l'accompagnement réfère à l'action ou au fait d'accompagner et signifie «mettre en place des mesures visant à atténuer les effets négatifs de quelque chose dans le sens d'assister, d'aider » (Larousse, 2001 : 33). Quoique générale, cette définition correspond mieux à la fonction éducative recherchée en contexte de reconnaissance des acquis afin de soutenir la personne

dans sa démarche. C'est précisément parce qu'une demande de RAC requiert de l'aide pour documenter le dossier qu'il y a contrainte et possibles difficultés liées à l'élaboration de ce dossier. L'accompagnement est défini dans bon nombre de définitions comme une mesure de soutien dans le sens d'aider la personne accompagnée. Comme le terme accompagnement trouve à se définir par son champ d'intervention, il n'a de signification que s'il est contextualisé, autrement dit associé à une clientèle, pris dans un contexte spécifique et pourvu d'une finalité.

À ce jour, le vocable *accompagnement* ne figure pas dans le dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005). Dans le domaine de l'éducation, il y a Le Boterf (1993; dans L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004) qui définit l'accompagnement, à juste titre, « comme une fonction pédagogique visant essentiellement à : 1) aider la personne accompagnée à nommer ce qu'elle fait et à cerner les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique, 2) la mettre en relation avec des ressources et des connaissances adaptées aux difficultés éprouvées [...] et 3) l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression » (Ibid :132). De cette définition, retenons trois dimensions importantes : *aide*, *relation* et *réflexion*. Comme la dimension relationnelle occupe une place centrale dans le triangle pédagogique, ce sont la personne accompagnée, la personne accompagnatrice et l'environnement qui sont visés.

Nos recherches nous ont aussi menés à des définitions de l'accompagnement en formation universitaire dont celle de l'accompagnement socioconstructiviste en formation continue auprès du personnel enseignant et celle associée à la formation des adultes. En ce qui a trait à l'accompagnement socioconstructiviste, il se définit comme « un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle » (Lafortune et Deaudelin, 2002 : 27). D'autres auteurs partagent la

perspective socioconstructiviste dans l'accompagnement; pour L'Hostie et Boucher (2004), c'est plutôt « cheminer avec une personne, évoluer avec elle et ainsi se transformer avec elle » (p. 20). Nous explorons plus loin dans ce chapitre, la notion d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste.

Toujours en formation universitaire, Landry et Pilon (2005) soulignent diverses formes d'accompagnement chez les adultes aux cycles supérieurs. Parvenus à le contextualiser, les auteurs comparent l'accompagnement à cette modalité formative qui se fonde sur une démarche interactionnelle basée sur la communication ouverte. Partagée par d'autres auteurs, la notion comporte alors des processus indissociables soit de cheminer aux côtés de la personne pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage, le soutenir dans une perspective d'accueil et d'écoute, et l'aider à prendre une décision (Le Bouedec, du Crest, Pasquier et Stahl, 2001).

Prises dans leur contexte, plusieurs autres définitions sur l'accompagnement ont des dimensions communes et comportent des finalités différentes. Il ne nous paraît pas opportun de retracer toute l'histoire de ces pratiques d'accompagnement puisqu'elles résultent d'expériences dans des secteurs prédéterminés, nous nous attarderons plutôt à en souligner les principales dimensions. À partir de ce que les auteurs ont mis en évidence dans leur définition, nous avons identifié des éléments essentiels. Nous croyons que ces éléments donnent un sens à la démarche d'accompagnement et, pour cette raison, nous les avons considérés comme des dimensions intrinsèques de l'accompagnement soit une mesure de soutien, une démarche de construction et un cheminement. Quant aux dimensions extrinsèques, elles sont, pour notre part, des conditions que nous associons plus particulièrement au contexte et à la finalité de la démarche d'accompagnement. Le tableau 2 rapporte notre représentation des différentes dimensions intrinsèques et extrinsèques de l'accompagnement par rapport aux auteurs consultés.

Tableau 2
Représentation des dimensions de l'accompagnement

Auteurs consultés	Éléments essentiels et dimensions intrinsèques de l'accompagnement			Dimensions extrinsèques de l'accompagnement	
	Mesure de soutien; dimension réflexive	Démarche de construction; dimension interactive	Cheminement; dimension interpersonnelle	Contexte de formation	Finalité éducative
Clenet (2001)	✓	✓		Formation universitaire professionnalisante ⁰ :	Auto-formation éducative
Beauvais (2003)		✓	✓	à l'insertion professionnelle	Accompagnement renforcé ¹
Prodhomme (2002)		✓		à l'orientation professionnelle	Bilan de Compétences
Balleux, (2004) Sirois (2005) ²	✓		✓	Formation à l'enseignement professionnel	RAC
Landry et Pilon (2005)	✓	✓		Formation des adultes	Quête de savoirs, de compétences ou de sens
Le Bouëdec (2002)	✓		✓		Projets personnels
Lafortune et Deaudelin (2002) ³	✓	✓	✓	Formation continue des professionnels en enseignement	Renouvellement des pratiques en éducation
L'Hostie et Boucher (2004); St-Germain, (2007)	✓	✓	✓		Perspective du changement (de paradigme)
Le Boterf (1993)	✓	✓	✓	Formation et éducation	Fonction pédagogique

⁰ En France, la conception de la *formation universitaire professionnalisante* inclue la formation initiale, continue et de réorientation professionnelle.

¹ En France, l'*accompagnement renforcé* consiste à offrir à une personne, volontaire et en grande difficulté, un accompagnement individuel et personnalisé de façon à lui permettre de mettre en œuvre son propre parcours d'insertion sociale et professionnelle.

² L'identification des éléments essentiels a été faite par nous, à partir des plans de cours des trimestres H-2004 (André Balleux) et A-2005 (Christiane Sirois) de l'activité BEP-303 au programme de baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke.

³ En référence au programme de formation à l'accompagnement socioconstructiviste.

D'après les données du tableau, nous observons que le contexte et la finalité de l'accompagnement sont inspirés des conditions entourant la formation ainsi que des objectifs visés par le projet éducatif. À cet égard, ils prescrivent certaines dimensions essentielles, soit 1) des mesures de soutien au plan de la réflexion, ce qui en fait un élément central de l'accompagnement, 2) une démarche de construction, ce qui implique un processus interactionnel à la fois nécessaire et favorable à l'accompagnement et 3) un cheminement dans le sens d'une relation interpersonnelle entre la personne accompagnée et celle qui accompagne. Le fait d'avoir regroupé les modalités d'accompagnement par secteur de formation nous permet de constater un certain chevauchement des dimensions en raison de leur contexte. Ainsi, nous pouvons expliquer que, dans le secteur de la formation des professionnels en éducation, toutes les dimensions sont mises en évidence sans doute en raison de l'aspect pédagogique privilégié dans le processus d'accompagnement et dicté par le contexte et une finalité de formation.

Au regard de nos préoccupations de recherche, nous reconnaissons que le sens de l'accompagnement passe invariablement par son contexte et sa finalité et que, sans relation à ces deux conditions, la définition de l'accompagnement demeure incomplète. Dans une perspective de formation, c'est l'ensemble des dimensions qui permet de donner un sens à la notion d'accompagnement et non pas seulement le fait d'y trouver un motif ou une interprétation. Ce point de vue nous amène à présenter notre propre définition de la notion d'accompagnement dans notre recherche.

1.3 La définition de l'accompagnement dans notre recherche

Dans le contexte de la RAC en enseignement collégial et du point de vue de la personne accompagnatrice, nous définissons l'accompagnement comme une forme de soutien à la personne dans le suivi de son projet de formation, notamment

dans ses démarches de réflexion et de rédaction, pour l'amener à cheminer dans l'explicitation de ses acquis et des compétences développées.

Notre définition nous amène à souligner l'importance et la pertinence d'une démarche réflexive dans l'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis et des compétences. Les mesures pour soutenir la personne se développent autour d'un cadre de référence commun à la personne accompagnatrice et à la personne accompagnée basé sur les besoins de cette dernière et les exigences institutionnelles. Après avoir défini la notion d'accompagnement, nous nous interrogeons sur les pratiques dans un contexte de formation.

2. LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Nous avons vu que l'accompagnement en éducation se construit sur des pratiques de plus en plus répandues ayant en commun un processus relationnel. Afin de répondre à la demande, les pratiques d'accompagnement se sont alors multipliées. Paul (2007) affirme qu'il est inutile d'y voir un ensemble de pratiques d'accompagnement unifiées étant donné que les pratiques sont plutôt difficiles à délimiter vu leurs situations et problématiques se chevauchant et s'entrecroisant. Dans cette section de chapitre, nous présentons les pratiques d'accompagnement à partir d'une série d'ouvrages tirés de la littérature européenne et québécoise. D'abord, un regard est porté sur différentes expériences d'accompagnement en éducation, suivi de la présentation des principales composantes d'un accompagnement et enfin de la description des conditions favorisant son efficacité.

2.1 Les expériences européennes et québécoises

Tant au Québec qu'en Europe, force est de constater l'évolution de perspectives sur le plan de l'accompagnement en éducation, que ce soit des

changements apportés au niveau du statut de l'individu ou en rapport aux nouvelles modalités de formation construisant la pratique d'accompagnement.

Les expériences européennes

Les pratiques d'accompagnement en Europe font partie d'une pratique professionnelle établie. Le Bouëdec (2002) dénote une prolifération de pratiques émergentes portant bien souvent différentes appellations, qui tout en les définissant mieux, permettent de les caractériser lorsqu'il est question de formation des adultes. Quelques concepts présentés précédemment tels que: *coaching*, *counselling*, conseil, tutorat, *mentoring*, compagnonnage rappellent que les pratiques européennes sont bien instaurées et que l'accompagnement se situe sur un continuum de pratiques allant de la transmission de savoirs à l'autonomie complète. En choisissant telle appellation plutôt qu'une autre, les expériences démontrent que « c'est tout un référentiel qui est sollicité et des valeurs qui sont privilégiées : valeurs d'autorité experte et de compétence professionnelle [...], valeurs symboliques du passage à l'autonomie, valeurs de solidarité, du partage mutuel et de la transmission » (Paul, 2003 : 138). La plupart de ces pratiques d'accompagnement sont individualisées puisque, selon Boutinet (2003), ce n'est que par extension, que l'on évoquera de temps à autre l'accompagnement dans un contexte collectif ou de groupe. Quant aux pratiques d'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis, les expériences ne sont pas rapportées de façon distincte. Dans les ouvrages consultés, il est surtout question d'accompagnement de projet, notamment dans le cadre de bilans des compétences, qui prennent place au cœur des pratiques d'orientation professionnelle. Cet accompagnement se distingue par sa finalité centrée sur la personne au plan de la reconnaissance professionnelle (Prodhomme, 2002). C'est sans aucun doute en s'inspirant des expériences d'accompagnement vécues en France, que les pratiques d'accompagnement émergent des réformes actuelles dans plusieurs systèmes éducatifs québécois.

Les expériences québécoises

Au Québec, de nouvelles pratiques éducatives s'implantent depuis une dizaine d'années, à la faveur d'un renouveau pédagogique assorti d'un discours orienté sur la réussite scolaire. La littérature rapporte les enjeux, les défis et les conditions de ces pratiques d'accompagnement instaurées dans la perspective d'un renouvellement des pratiques éducatives. Les différents ouvrages portant sur l'accompagnement en éducation font mention de pratiques au niveau universitaire notamment à la formation en enseignement, soit :

- a) *à la formation initiale*, dans le programme de formation des maîtres de l'Université de Montréal (Lévesque et Boisvert, 2001);
- b) *à la formation continue*, particulièrement :
 - pour le personnel enseignant du primaire (L'Hostie et Boucher, 2004) et dans le cadre d'un accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2002);
 - pour le personnel novice enseignant au collégial (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004);
 - pour le personnel enseignant du collégial dans l'appropriation du paradigme de l'apprentissage (St-Germain, 2007);
 - pour le personnel enseignant au collégial en contexte de RAC (St-Pierre et Ruel, 2005);
 - à la formation des adultes aux cycles supérieurs (Landry et Pilon, 2005).

Les pratiques d'accompagnement pour les adultes en formation aux cycles supérieurs se développent progressivement de manière à ce que les projets s'articulent autour de différentes quêtes : de savoirs, de compétences ou de sens (ibid.). Pour entreprendre un tel parcours et l'aborder de façon réfléchie, les adultes ont besoin d'être accompagnés dans leurs projets de formation. Devant l'ampleur et la nature du phénomène, les pratiques d'accompagnement sont de nouvelles modalités de formation et tentent de satisfaire les besoins des adultes tout en

répondant aux exigences institutionnelles. En somme, la différence dans les pratiques d'accompagnement passent par les modes et la finalité de la formation (Landry, 2005).

Par ailleurs le renouvellement des pratiques en éducation est une entreprise complexe et exigeante qui, pour être durable et efficace, doit comporter une réflexion sur les conceptions, les croyances et les valeurs qui sous-tendent l'action au quotidien (L'Hostie et Boucher, 2004). Pour relever ce défi de façon éclairée, les professionnels de l'enseignement (personnel enseignant, pédagogique et directions) ont besoin d'être accompagnés. En fait, l'accompagnement contribue à soutenir la réflexion *dans et sur l'action* par rapport au processus de changement souhaité dans le milieu de l'éducation.

Dans le même ordre, un modèle de formation pour l'accompagnement du personnel enseignant novice à l'enseignement collégial a été mis en place de façon à soutenir l'insertion professionnelle des enseignants et des enseignantes dans leur pratique. Au début, la personne accompagnatrice fait surtout un travail de guidance, de tutorat et de *coaching*, pour ensuite accompagner de façon à développer une pratique réflexive (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004). Fondé sur le présupposé que *l'on apprend réellement à faire quelque chose qu'en le faisant*, ce modèle d'accompagnement présente les bases de la formation dans un rapport de temps. Bien que ce modèle d'accompagnement diffère à l'égard de la finalité et du contexte, il vise néanmoins une clientèle qui se rapproche sensiblement de ce qui est abordé dans notre recherche. Les composantes de ce modèle d'accompagnement sont présentées plus loin dans le texte.

En somme, ces expériences tant européennes que québécoises permettent de constater l'évolution des nouvelles pratiques d'accompagnement. Il y a vingt ans, la notion d'accompagnement n'avait pas toute cette caractérisation pour mieux l'interpréter ce qui, en même temps, la complexifie. Les pratiques

d'accompagnement se formalisent grâce, entre autres, à la redéfinition de leur place, à un recadrage des situations de formation et à un changement au niveau des représentations de ces pratiques (Paul, 2007). Le regard sur les différentes expériences d'accompagnement permet de s'interroger sur les formes d'accompagnement du point de vue de la pratique et de ses composantes.

2.2 Les composantes de l'accompagnement

L'accompagnement est ce type d'encadrement marqué par la souplesse et la personnalisation des échanges dont le but est d'enrichir le processus de réflexion et de construction de la personne accompagnée. L'accompagnement met en présence au moins deux personnes dont les rôles sont déterminés à l'avance, il a un début et une fin (Boutinet, 2003). Dans ce sens, la démarche d'accompagnement suppose des modalités associées au temps, à l'interaction et à l'investissement personnel. Il se dégage de nos lectures trois composantes généralement associées à la pratique d'accompagnement : la fonction, les postures et les modes d'accompagnement. Nos recherches nous ont menés aussi à lire sur les styles, les stratégies, les types et les phases d'accompagnement et vu leur correspondance, en tout et en partie, aux composantes que nous développons, nous ne les traiterons pas dans notre recherche.

La fonction d'accompagnement

D'emblée, nous préférons parler de fonction *d'accompagnement* pour signifier ce que fait la personne dans le cadre du rôle qui lui est attribué. Cette fonction oriente l'action d'accompagner et donne un sens à la démarche d'accompagnement. D'une manière générale, la fonction d'accompagnement permet de diriger, au sens de guider ou de conseiller la personne mais aussi de suivre, dans le sens d'établir une relation avec l'autre et l'aider à cheminer (Le Bouëdec *et al*, 2001; Boutinet, 2003). C'est en fait, aider l'autre à développer des pensées et des actions réflexives pour penser et agir consciemment ou

différemment (Clenet, 1999 dans Gérard, 2003). Comme nous l'avons déjà relevé, la fonction d'accompagnement est liée au contexte et à la finalité d'un projet de formation. Plusieurs auteurs insistent sur l'idée selon laquelle la fonction d'accompagnement est en permanence à inventer et à construire par les acteurs impliqués (Paul, 2007, Vial et Caparros-Mencacci, 2007). De façon plus spécifique, l'accompagnement comprend les fonctions d'écoute, d'orientation et d'aide qui se succèdent de manière interactive.

Pour leur part, Le Bouëdec *et al.* (2001), affirment qu'il est abusif de parler d'accompagnement dans les situations collectives; l'on parlera alors d'animation comme étant la fonction généralement attribuée à la personne qui accompagne. La fonction d'accompagnement est perçue comme une forme de soutien plutôt variable qui dépend de la progression du cheminement de la personne accompagnée. C'est particulièrement le cas dans le cadre du renouvellement des pratiques en éducation, notamment dans l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2002) et dans l'accompagnement du personnel novice enseignant au collégial (L'Hostie *et al.*, 2004). Dans ce dernier cas, certaines composantes d'un modèle d'accompagnement ont été établies et sont traitées plus loin dans le texte. Pour sa part, Gélinas (2004) fait mention de trois conceptions différentes quant à la fonction d'accompagnement, toujours dans le cadre du renouvellement des pratiques : motivateur, entraîneur et facilitateur. Pour notre part, nous considérons ces fonctions plus proches de la notion de rôle, ce qui suppose des habiletés distinctes pour chacune d'elles ou encore plus près des phases ou des styles d'accompagnement, ce que nous attribuons surtout aux modes d'accompagnement également présentés plus loin.

Dans le cadre de notre recherche, la fonction d'accompagnement dans le cadre de la reconnaissance des acquis est principalement vue comme la façon d'aider la personne à bâtir sa réflexion tout au long de son projet. Contextualisée, la fonction *accompagnement en RAC* vise à aider à mettre en lien des

connaissances expérientielles, des savoirs théoriques, méthodologiques, des actions professionnelles finalisées (Clenet, 2001). De plus, à l'instar de Boutinet (2003), nous croyons que cette fonction est co-mobilisatrice puisqu'elle implique de s'inscrire l'un et l'autre dans une relation sur la base d'un objectif commun, ce qui nous amène à définir des postures d'accompagnement.

Les postures d'accompagnement

Dans le cadre d'une relation pédagogique, la posture d'accompagnement est cette position qui permet de se représenter la place qu'occupe la personne qui accompagne et en contrepartie, celle qui est accompagnée. Cette posture d'accompagnement, bien qu'abstraite, reflète la prise en compte du besoin spécifique de la personne accompagnée en fonction de son projet. La relation entre la fonction et la posture d'accompagnement permet de figurer la relation entre les personnes et de se donner une représentation de la situation de formation.

Dans la fonction-type de l'accompagnement, la personne accompagnatrice adopte une posture d'accompagnement qui permet la réflexion et la construction tout en maintenant, au besoin, celles de la direction et de la prescription (Roberge, 2002). À ce propos, Le Bouëdec *et al.* (2001) souligne la posture quelque peu paradoxale de la relation d'accompagnement : savoir trouver le juste équilibre par rapport à la distance avec autrui c'est-à-dire avec une certaine proximité mais refusant de *se mettre à la place de l'autre* et à la fois une distance plus grande pour rester le plus objectif possible. Aussi sur le plan pédagogique, la posture d'accompagnement requiert très souvent, de la part de la personne accompagnatrice, une attitude de mise en retrait qui consiste à ne pas faire ni dire à la place de l'autre (Paul, 2007).

D'après Gougeon (2003), les trois postures les plus représentatives de la fonction d'accompagnement sont, par rapport à la personne accompagnée : au-

dessus, derrière, à côté. Le tableau 3 présente le rapport entre la fonction, la posture d'accompagnement et le processus pédagogique.

Tableau 3
Les postures d'accompagnement

FONCTION GÉNÉRALE DANS L'ACCOMPAGNEMENT	POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT	PROCESSUS PÉDAGOGIQUE ¹⁴ PRIVILÉGIÉ
DIRIGER : La personne qui accompagne détient le savoir à transmettre à la personne accompagnée qui reçoit l'information.	Au-dessus	ENSEIGNER C'est le rapport privilégié entre la personne qui accompagne et le savoir; la personne accompagnée reçoit les savoirs et les applique dans son action.
SUIVRE : La personne qui accompagne laisse accomplir l'action tout en favorisant l'expérimentation chez la personne accompagnée.	Derrière	APPRENDRE La personne accompagnée est en relation directe avec le savoir, sans médiation forcée.
ACCOMPAGNER : La personne qui accompagne découvre le chemin en même temps que la personne accompagnée et c'est dans le cadre des multiples interactions que la formation s'opère.	À côté	FORMER C'est fondé sur la relation privilégiée entre la personne qui accompagne et celle accompagnée, aux dépends du savoir.

Adapté de Gougeon, M. (2003). Histoire de se former. In J.N Démol, D. Poisson et C. Gérard (coord.) Accompagnements en formation d'adultes (p.9-28). *Les cahiers d'études du CUEEP*, avril, 50-51.

En contexte de RAC, l'adoption d'une posture appropriée permet de remplir adéquatement la fonction d'accompagnement, ce qui permet d'aider la personne à s'investir dans sa réflexion au cours de son projet personnel. Nous ne pensons pas que l'une de ces postures soit à privilégier plus qu'une autre, en raison de certains paramètres comme la finalité ou le contexte de formation. En revanche, il nous semble pertinent d'alterner les différentes postures de façon à faire succéder les processus pédagogiques impliqués. À tout le moins, une posture prédominante peut donner une direction au processus relationnel. La variation des postures

¹⁴ Selon le modèle de compréhension pédagogique décrit par Houssaye (1996) dans Gougeon, 2003.

d'accompagnement à côté ou derrière peut être désignée afin de favoriser le processus réflexif menant à une transition ou à une transformation ce qui mène invariablement à un mode d'accompagnement.

Les modes d'accompagnement

Nos recherches sur les modes d'accompagnement ont souvent croisé différents vocables similaires, notamment au niveau des types (Clenet, 2003) ou sur les styles (Gérard, 2003). Nous préférons parler de *mode d'accompagnement* au sens où l'entend Landry (2005) : la relation entre les acteurs impliqués et la nature du dispositif de formation. Les modes d'accompagnement mettent en présence les principaux acteurs dans une situation de formation et sont une façon de contrer la difficulté d'entrevoir un ensemble unifié de pratiques, vu la complexité des situations d'accompagnement. Nous avons retenu la représentation des modes d'accompagnement de Landry (2005) pour la pertinence de ses composantes au contexte de la RAC dans un programme de formation de 2^e cycle.

D'après cette typologie (ibid.), la diversité des modes d'accompagnement se situe à l'intersection de deux axes dont un premier représente le degré de relations et d'interactions (A, B) entre les principaux acteurs présents dans une situation de formation. Le second correspond au degré d'ouverture (C) et de fermeture (D) du dispositif de formation. Essentiellement le croisement de ces deux axes donne lieu à quatre modes d'accompagnement : réflexif, professionnel, collaboratif et existentiel. La figure 1 présente cette typologie des modes d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs selon Landry (2005).

Dans son ensemble, la typologie s'inspire de pratiques d'accompagnement d'adultes en formation dont la posture a pour but de guider, de soutenir, d'aider plutôt que de diriger. La fonction est alors centrée sur les processus d'aide, d'écoute et d'engagement dans le projet de formation. Le degré de relation, d'interaction et d'ouverture entre les principaux acteurs présents dans une situation

de formation est déterminant dans le mode d'accompagnement. À l'extrémité droite du continuum, les deux personnes manifestent plus d'interactions et d'ouverture en termes de fréquence et d'intensité qui se traduisent par une plus grande proximité des acteurs en présence. La nature même du dispositif de formation vient baliser le processus interactionnel et définir le mode d'accompagnement. D'ailleurs, Landry (2005) affirme que le degré d'ouverture de la personne accompagnatrice ou sa capacité de se centrer sur l'autre et de l'aider vient agir sur la personne adulte dans le développement de son autonomie dans l'apprentissage. Ainsi la prise en compte des besoins de la personne accompagnée est considérée comme un signe d'ouverture sur le plan de l'accompagnement par rapport au savoir ou à la réussite et influera sur le mode d'accompagnement.

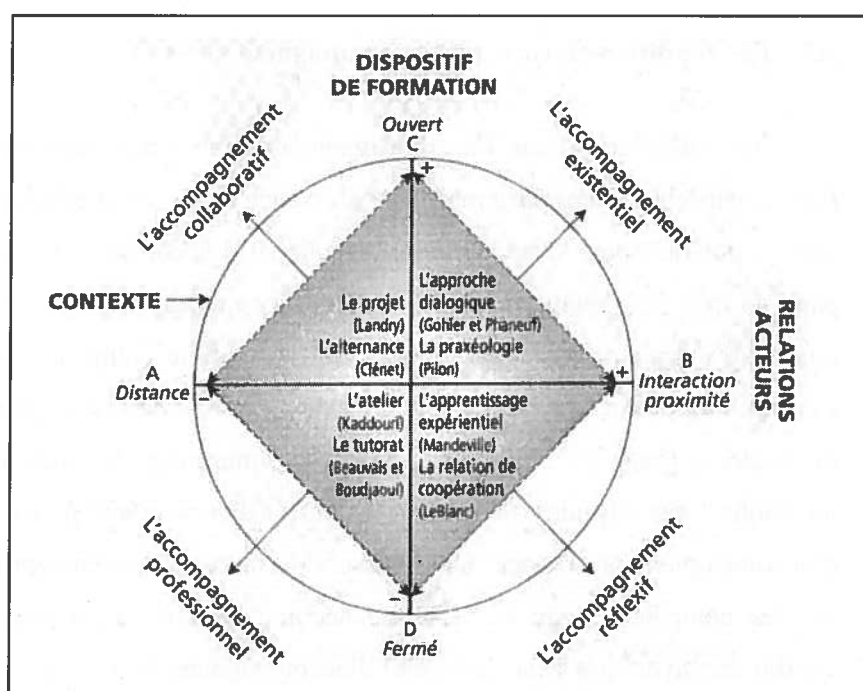


Figure 1 La typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs

Tiré de Landry, C. (2005). Typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs. In C. Landry, et J.M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences, de sens* (p. 201-211), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dans le cadre de la RAC, comme l'accompagnement vise à aider la personne dans son processus de réflexion, le mode d'accompagnement réflexif est celui qui nous semble le plus approprié au contexte recherché. En adoptant ce mode, la personne accompagnatrice se distingue par son rôle de *régulateur* dans la formation là où les relations se développent dans un registre de *semi-directivité*. Ainsi, l'accompagnement réflexif emprunte au mode collaboratif, son intention d'aider la personne accompagnée à tisser des liens entre les différentes formes de savoirs (expériences, compétences, savoirs théoriques et méthodologiques) pour travailler la question du sens de ses apprentissages. Évidemment, il y a des conditions mises en place pour favoriser l'accompagnement tant à l'échelle du programme, de la situation éducative que des personnes impliquées.

2.3 Les conditions favorisant l'accompagnement

Les différences dans l'accompagnement sont certes marquées par le *quoi faire* et par le *comment faire* mais dans l'essence même de la relation, les pratiques sont semblables pour celui ou celle qui choisit d'accompagner. Gougeon (2003) parle du fruit de la relation entre la personne accompagnée et celle qui accompagne comme d'« une sorte de tiers, relevant ni de l'entière compétence de l'un, ni de l'entière compétence de l'autre mais relevant à la fois de la compétence de l'un *et* de l'autre » (page 9). Aussi, les pratiques s'empruntent les unes aux autres des techniques, des attitudes, des postures dont la diversité tend à rendre la situation d'accompagnement efficace. Dans ces circonstances, l'accompagnement s'appuie sur les compétences de la personne accompagnatrice et la mise en place de conditions favorables à la démarche d'accompagnement, ce que nous rapportons dans cette section de chapitre.

Les compétences de la personne accompagnatrice

Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant des ressources personnelles

et externes¹⁵ (Le Boterf, 2002). Selon l'auteur, il n'est pas suffisant qu'une personne possède des ressources pour *être compétente* : il faut qu'elle soit capable de les organiser et de les mobiliser en combinaisons pertinentes pour gérer une situation professionnelle. Selon Bovay (2003), savoir accompagner avec compétence, cela suppose que la personne accompagnatrice soit capable de : a) résoudre des problèmes et prendre des décisions, b) avoir une pensée créative et critique, c) communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles, d) avoir conscience en soi¹⁶, e) avoir de l'empathie pour les autres. S'ajoutent à ces compétences celles de St-Germain (2007), comme autant d'aptitudes essentielles ou de compétences psychosociales, à savoir « prendre le temps, respecter le rythme de l'autre, être en relation de confiance avec l'autre tout en gardant la bonne distance » (p. 70). Elle ajoute que « comme le processus d'accompagnement est dynamique et itératif, les compétences sont déployées consciemment, mais également de façon intuitive et rarement seules, certaines étant indissociables des autres » (ibid.).

Les compétences du domaine relationnel sont soulignées dans des études portant sur les perceptions des personnes accompagnées en cours d'accompagnement (St-Germain, 2007) ou en cours de formation (Démol, 2002). Ces compétences dépendent, en tout ou en partie, d'attitudes pouvant être associées à la posture de la personne qui accompagne telles que la capacité d'écoute, de soutien psychologique, de disponibilité personnelle, de non-directivité, de circonspection, d'intérêt pour la démarche d'accompagnement et d'attention pour la personne. Ces qualités personnelles correspondent autant à un savoir-faire

¹⁵ Pour LeBoterf (2002), les ressources personnelles, appelées aussi internes, sont les connaissances, savoir-faire, qualités, culture et valeurs, ressource émotionnelles, ... Les ressources externes sont les réseaux d'expertise, documentaires (banques de données), ...

¹⁶ Selon Bovay (2003), « avoir conscience en soi-même, c'est connaître son propre caractère, ses forces et ses faiblesses, ses désirs et ses aversions, cela aide à reconnaître les situations dans lesquelles nous sommes sous tension, c'est indispensable aussi pour établir une communication efficace, des relations interpersonnelles constructives et pour développer notre sens du partage d'opinions avec les autres » (p.101).

organisationnel qu'à des capacités à *être cognitivement une personne-ressource* (ibid.). Pour sa part, St-Germain (2007) ajoute que « la patience, la présence et la reconnaissance assurent un climat favorable à la poursuite du processus » d'accompagnement (p. 71). Démol (2002) est d'avis que la personne qui accompagne doit relever des défis qui prennent parfois l'allure de paradoxes à gérer :

«Travailler le sens, les projets, sans donner la direction, sans se projeter; partir de l'expérience sans s'y enfermer, mais au contraire la travailler, la porter à un métaniveau de réflexion, l'outiller méthodologiquement, conceptuellement; aider à construire des compétences sans imposer des savoirs, mais tout en les utilisant; [...] travailler avec la personne sans être son thérapeute» (ibid.: 136).

Ce que Boutinet (2003) et St-Germain (2007) partagent aussi. Ainsi la notion d'adaptation est évoquée comme un élément de compétence fondamentale à rechercher dans la relation d'accompagnement d'enseignants. Boutinet (2003) précise que c'est de l'ordre de la confiance en soi en vue de la confiance à l'autre; la préoccupation de la progression de chacun sans la prédéterminer tout en la stimulant; la centration sur la personne sans oublier le fait d'être garant de la qualité de la formation à l'égard de l'institution formatrice.

Pour leur part, Lafortune et Deaudelin (2002) ont établi des compétences particulières et des connaissances spécifiques pour accompagner dans une perspective socioconstructiviste. L'accompagnement est alors fondé sur l'idée qu'une personne en processus de construction est capable de développement et d'autorégulation. Suivant cette approche, la personne accompagnée et son environnement sont en interaction dynamique. En cela, les auteures proposent des compétences dont celles de maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement ou encore la capacité d'initier des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques. Bien que générales, ces compétences sont inhérentes à tout accompagnement et elles peuvent s'appliquer en contexte de reconnaissance d'acquis à l'enseignement collégial.

Au-delà des compétences pour accompagner, d'autres mesures peuvent favoriser l'accompagnement telle que la mise en place de certaines conditions sur les plans éthique et interpersonnel.

Des conditions facilitatrices

Un certain nombre de conditions sont nécessaires pour que l'accompagnement soit bénéfique et puisse donner des résultats positifs pour la personne accompagnée. D'abord, plus le mandat pour accompagner est explicite, plus l'accompagnement répond aux attentes des personnes et aux objectifs définis. Aussi « parallèlement aux compétences de l'accompagnatrice, la personne accompagnée doit elle aussi développer, adopter ou posséder des compétences dans cette activité d'accompagnement » (St-Germain, 2007 : 71). Pour prendre en charge son propre développement professionnel, la personne accompagnée doit réaliser des tâches pour cheminer et progresser. Ainsi dans notre contexte de recherche, les principales compétences recherchées chez la personne accompagnée sont : a) d'avoir confiance en la démarche et en soi, b) de réfléchir sur sa situation professionnelle et la comprendre, c) de s'ouvrir aux autres, d) d'être à l'écoute, dans le moment présent et réfléchir dans l'action (ibid.).

Ensuite, il y a l'aspect confidentiel, un élément-clé sans lequel, il ne peut être question de confiance, de respect et de prise en charge autonome dans l'accompagnement (Beauvais, 2003). Sans confidentialité, le risque est trop grand de manquer d'informations, de briser l'harmonie du déroulement et de ne pas atteindre l'objectif de l'accompagnement.

Une autre condition facilitatrice est celle qui présume de la présence, de l'endurance et du rythme des personnes; c'est la relation au temps. Une certaine durée est nécessaire et intégrer le temps dans l'accompagnement, c'est d'abord laisser à la personne accompagnée la possibilité de suivre son cheminement personnel. Dans l'accompagnement, le mouvement présuppose la mobilité, celui

du chemin que l'on traverse ensemble tout en ayant un but commun (Le Bouëdec, 2001). Il y a manifestement un ancrage dans le temps de sorte que l'accompagnement a un début et sous-entend une fin.

Au-delà de ces conditions sur les plans professionnel et temporel, d'autres mesures peuvent faciliter le déroulement de l'accompagnement dans le but de créer un environnement favorable au travail cognitif telles que des ressources matérielles appropriées et une organisation qui favorise l'apprentissage, l'auto-organisation et l'autonomie dans l'accompagnement (Gérard, 2003). En contexte de RAC, un accompagnement se fonde sur l'idée qu'une personne est capable de se développer et d'explorer les liens pertinents de sa pratique professionnelle. Dans cette perspective, la personne accompagnatrice met à la disposition de la personne qu'elle accompagne, un ensemble de moyens comme sa présence, ses techniques et ses outils. Pour cette dernière, la reconnaissance de soi et de ses compétences vise à activer les liens entre connaissances expérientielles et théoriques. Il s'agit alors de donner du sens à l'action et de permettre d'aller au-delà des limites des seules expériences professionnelles (Clenet, 2003).

Les compétences de l'accompagnement s'apprennent à partir de l'action et de l'expérience (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Par l'expérimentation, la personne accompagnatrice parviendrait à développer les compétences et mettre en place des conditions facilitatrices pour accompagner les personnes en contexte de RAC. Par conséquent, dans le but de soutenir les personnes accompagnatrices dans leur pratique d'accompagnement, des dispositifs sont prévus à PERFORMA (St-Pierre et Ruel, 2005). Nous nous sommes donc interrogés sur le rapport à la perspective socioconstructiviste dans l'accompagnement.

3. LA PERSPECTIVE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE DANS L'ACCOMPAGNEMENT

La façon de concevoir l'accompagnement selon Lafortune et Deaudelin (2002) repose sur cette figure innovatrice en enseignement : la perspective socioconstructiviste interactive. Le concept d'accompagnement semble d'ailleurs avoir vu le jour avec les approches du constructivisme et du socioconstructivisme. C'est dans le but de favoriser l'implantation d'un changement en éducation reposant sur l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage que les auteures ont élargi la perspective pour l'adapter en situation d'accompagnement. Pour mettre en évidence les assises de leur réflexion sur l'accompagnement, les auteures ont misé sur les trois dimensions de cette approche : constructiviste, sociale et interactive. Prise au sens de Jonnaert et Vander Borgh (1999 ; dans *ibid.*: 26), l'approche socioconstructiviste considère l'environnement dans un sens plus large en tenant compte plus que la seule dimension sociale. Comment l'accompagnement socioconstructiviste peut-il servir en contexte de reconnaissance des acquis? Comment ses éléments peuvent-il être considérés dans un tel contexte? C'est à ces questions que la dernière partie du présent chapitre tente de répondre. D'abord, une description de l'accompagnement socioconstructiviste dans la formation continue des professionnels de l'enseignement est présentée, ce qui permet par la suite de situer cet apport dans le contexte de la RAC.

3.1 L'accompagnement socioconstructiviste

À partir du volet interactif de la perspective socioconstructiviste de Jonnaert et Vander Borgh (*ibid.*), Lafortune et Deaudelin (2002) ont établi les composantes de l'accompagnement socioconstructiviste en définissant des compétences qu'elles jugent nécessaires à tout accompagnement et des conditions à respecter de même que des actions à poser. Le tableau 4 rapporte la synthèse des composantes qui permettent d'identifier les bases conceptuelles de l'accompagnement socioconstructiviste.

Tableau 4

Les bases conceptuelles de l'accompagnement socioconstructiviste

2.1 Compétences liées à tout accompagnement	
Maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement. Savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage. Faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques.	
2.2 Accompagnement socioconstructiviste : conditions	
Condition préalable :	- Posséder une culture pédagogique. ¹
Conditions inhérentes :	- Créer un climat affectif favorisant la coconstruction ² des connaissances. - Accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions. - Accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché.
2.3 Accompagnement socioconstructiviste : actions	
Susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances. Susciter des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions. Coconstruire dans l'action. Mettre en évidence les conceptions erronées. Profiter des prises de conscience de certaines constructions.	

Tiré de Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (p. 27).

Les appels de notes sont de nous :

¹ Pour les auteures, une culture pédagogique consiste à posséder des connaissances et des habiletés personnelles et interpersonnelles afin d'inciter les réflexions et la métacognition chez la personne accompagnée.

² La coconstruction des connaissances suppose l'implication mutuelle des personnes engagées dans la réflexion ou l'action (l'accompagné, l'accompagnant, les pairs, etc.).

Bien qu'il soit associé au contexte du renouveau pédagogique et qu'il poursuive des fins pour un changement de paradigme éducatif, il ressort que l'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Deaudelin (2002) soulève un point important : les apprentissages d'une personne ne peuvent se vivre qu'en situation réelle et sont issus de la multiplicité de ses interactions. Présupposant une interaction entre la personne qui accompagne et celle qui est accompagnée, la finalité de l'accompagnement socioconstructiviste implique une perspective de changement et tout le processus de réflexion que cela suppose. Nous avons trouvé dans les principes de l'accompagnement socioconstructiviste une assise

fondamentale : celle de la transformation d'un individu vers une plus grande autonomie à partir de son potentiel d'expériences (ibid.). En rapportant certaines compétences dites essentielles et des conditions *socio-professionnelles*, les auteures ont mis l'accent sur le volet *interactif-social* soutenu par certaines conditions liées à la fonction d'accompagnement de même qu'à ses dimensions temporelle, affective et formative. Que peut véritablement apporter la perspective socioconstructiviste dans l'accompagnement en RAC ?

3.2 La perspective socioconstructiviste dans l'accompagnement en RAC

D'après nos recherches sur le concept d'accompagnement, les nouvelles modalités pour accompagner font partie des pratiques éducatives plus centrées sur les besoins de la personne qui apprend. Désignée à s'inscrire dans ce contexte, la fonction d'accompagnement est en lien avec le processus d'apprentissage et de développement professionnel de la personne accompagnée. Les trois dimensions privilégiées dans la perspective socioconstructiviste se retrouvent comme éléments essentiels dans notre propre définition de l'accompagnement en RAC : réflexive, interactive et interpersonnelle. Bien que les finalités diffèrent, les façons d'y parvenir sont semblables dans la perspective du socioconstructivisme. L'analyse des deux contextes de formation permet de comparer les dimensions privilégiées en RAC avec les volets de l'accompagnement socioconstructiviste.

Le tableau 5 rapporte les résultats de notre analyse comparative entre les composantes de l'accompagnement socioconstructiviste et celui en contexte de reconnaissance des acquis et des compétences.

Tableau 5

Correspondance entre les composantes des accompagnements socioconstructiviste et en contexte de RAC

COMPOSANTES	CORRESPONDANCE AVEC L'ACCOMPAGNEMENT :	
	SOCIOCONSTRUCTIVISTE ¹	EN CONTEXTE DE RAC ²
RÉFLEXION ET ACTIONS	<i>Volet constructiviste :</i> réflexions dans le but de construire à partir des expériences et connaissances antérieures de la personne qui apprend; adaptation des connaissances du sujet aux exigences de la situation à laquelle il est confronté (conflit cognitif ou sociocognitif); fait appel à la pratique réflexive et à la métacognition.	<i>Dimension réflexive :</i> réflexions dans le but de mettre en lien les connaissances expérientielles, les savoirs ³ et les actions professionnelles; favoriser la prise de conscience de ses propres ressources et des possibilités de les voir mobilisées dans des actions.
INTERACTIONS	<i>Volet interactif :</i> pratique centrée sur les interactions avec et dans le milieu; les multiples interactions font partie intégrante de l'accompagnement.	<i>Dimension interactive :</i> rapport qui existe entre les personnes impliquées ou avec l'environnement; permet les interactions dans lesquelles s'élaborent les significations.
ENVIRONNEMENT ET SOCIAL	<i>Volet social :</i> démarche de coconstruction personnelle; processus d'apprentissage issu des expériences sociales et interpersonnelles, qui n'étant jamais isolé, implique un rapport réflexif où les interactions sont toujours possibles comme dans une boucle de rétroaction.	<i>Dimension interpersonnelle :</i> démarche dans le sens de cheminement (individuel ou de groupe); démarche de construction par la création de liens sur le plan interrelationnel.

¹ Selon Lafortune et Deaudelin, (2002).

² À partir de notre définition dans cette recherche.

³ Les savoirs théoriques, didactiques, méthodologiques, etc.

La dimension réflexive est fortement associée à la fonction d'accompagnement. Tant en contexte de reconnaissance des acquis qu'en accompagnement socioconstructiviste, cette dimension permet de situer la place fondamentale qu'occupe la personne accompagnée dans la démarche d'accompagnement. Si la perspective socioconstructiviste privilégie la pratique réflexive et la métacognition (ibid.), l'accompagnement en RAC exige plutôt une

réflexion sur sa pratique professionnelle. En maintenant la dimension interactive dans l'accompagnement, les interactions agissent à leur tour sur le processus réflexif, faisant de ce processus d'accompagnement un phénomène dynamique et itératif (St-Germain, 2007). L'influence de la dimension réflexive est telle qu'en cours de processus, elle soutient un mode d'accompagnement de type réflexif tel que présenté par Landry et Pilon (2005).

Dans l'approche socioconstructiviste, ces interactions viennent consolider la démarche de coconstruction et dépendent de la formation d'un groupe et d'un *lieu* d'apprentissage parfaitement établi (Lafortune et Deaudelin, 2002). En contexte de RAC, l'objectif de l'accompagnement poursuivi par la personne accompagnée est de nature plus personnelle de sorte que les interactions sociales, bien qu'elles soient profitables, demeurent un aspect moins recherché dans l'accompagnement.

La perspective socioconstructiviste renforce la notion d'accompagnement et permet, à tout le moins, de la préciser. L'approche permet de se centrer sur l'individu, de diversifier et d'adapter la démarche en fonction de particularités et d'exigences comme dans le contexte de RAC. Dans la prochaine section de chapitre, nous énonçons les objectifs de recherche qui découlent de notre cadre théorique.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La recension des écrits a permis de saisir le concept d'accompagnement en tant que modalité de formation. L'ascension des pratiques d'accompagnement est réelle, et étant de plus en plus documentée, elle laisse dans son sillage un savoir-faire qui se développe progressivement avec le nombre et la diversité des expérimentations. En explorant la perspective socioconstructiviste dans l'accompagnement, nous avons cherché à en comprendre la portée dans un contexte de RAC.

Notre recherche vise à doter la personne accompagnatrice d'un cadre de référence théorique et pratique pour accompagner dans le contexte de RAC. C'est principalement ce qui nous conduit à formuler notre objectif général de recherche : concevoir un guide pour la personne qui accompagne dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, et plus particulièrement dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement au collégial.

Sur le plan du développement de la recherche, il se dégage quatre objectifs plus spécifiques : a) identifier les besoins de la personne accompagnatrice en RAC, b) déterminer le contenu approprié en fonction de critères précis, c) faire des choix sur le plan didactique, d) valider les informations du guide d'accompagnement.

Lorsque les expériences de RAC émergent en même temps que se développent des dispositifs d'accompagnement, le rapprochement des deux pratiques permet de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du collégial. C'est dans cet esprit que s'est édifié notre cadre de référence et les objectifs de recherche qui en découlent permettent de justifier nos choix méthodologiques.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit l'approche méthodologique utilisée pour atteindre nos objectifs de recherche. Nous pouvons porter un regard sur l'ensemble de cette recherche et de ses étapes dans la perspective de pouvoir transférer le savoir produit dans d'autres contextes. D'abord nous exposons le cadre de la recherche développement menant à la production de matériel. Ensuite la démarche de production du matériel pédagogique est présentée depuis l'étape de planification et d'élaboration jusqu'au processus de validation du produit.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre premier choix méthodologique est celui en faveur d'une approche qualitative pour la pertinence de ses résultats. Nous empruntons à Paillé (1996a, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) deux éléments caractéristiques de la recherche qualitative-interprétative qui correspondent à notre approche. D'abord, l'analyse des données de recherche vise la description d'un processus et non la saisie de résultats, ce qui fait que les données qualitatives recueillies se présentent sous formes de mots plutôt qu'en chiffres. Ensuite, le rapport de recherche s'insère dans un espace plutôt ouvert au dialogue, à la découverte et à la validation de processus et non dans une logique de preuve d'hypothèses.

Étant donné la rareté des travaux portant sur notre objet de recherche, nous avons fait notre second choix méthodologique à partir d'une pratique de recherche développement. En souhaitant résoudre un problème d'ordre pratique, ce type de recherche nous est apparu le plus approprié. En recherche développement, Van der Maren (2003) caractérise celle axée sur le développement d'objets par une solution

de problèmes formulés à partir de la pratique. Nous partageons avec l'auteur, l'idée que la recherche développement d'objets est une façon de fournir des outils pour développer le sens critique face aux nombreuses innovations en éducation en plus de contribuer à l'évolution et à l'amélioration des outils d'enseignement ou d'apprentissage disponibles. Aussi pour une recherche utile et pertinente, il s'agit de produire un matériel qui soit a) utilisable immédiatement et à caractère utilitaire, b) modifiable avec la possibilité de le valider et de l'adapter, c) disponible en tant que produit et à proximité de la pratique (Van der Maren, 2002).

Même si nous ne retrouvons pas dans le domaine de la recherche en éducation, une longue tradition sur laquelle nous appuyer pour la recherche développement (Loiselle, 2001), nous croyons que notre recherche en possède certaines caractéristiques, en particulier celles de a) s'adresser à un public ciblé, b) viser une finalité, c) fournir la possibilité d'améliorer le matériel ou de le modifier pour l'implanter dans un contexte donné. Nous avons vu dans la problématique que le caractère local et le contexte particulier du problème fait en sorte que pourvoir au manque de matériel par une production pédagogique représente la solution pour accompagner adéquatement en RAC.

Par ailleurs, Paillé (2005) affirme qu'il y a une manière scientifique de produire du matériel pédagogique et d'en faire profiter la communauté de recherche. Sa méthode procure une démarche par étapes afin de tendre vers une rigueur scientifique nécessaire à la crédibilité de la recherche développement, en particulier celle d'objets pédagogiques. Nous supposons qu'une structure de conception à l'aide d'un modèle constitué de plusieurs étapes assure une démarche objective. La figure 2 présente le modèle de production de matériel pédagogique de Paillé (2005). En regroupant les étapes que propose Paillé, nous avons élaboré notre devis méthodologique qui comporte les étapes de la planification, de la conception et de la validation du matériel.

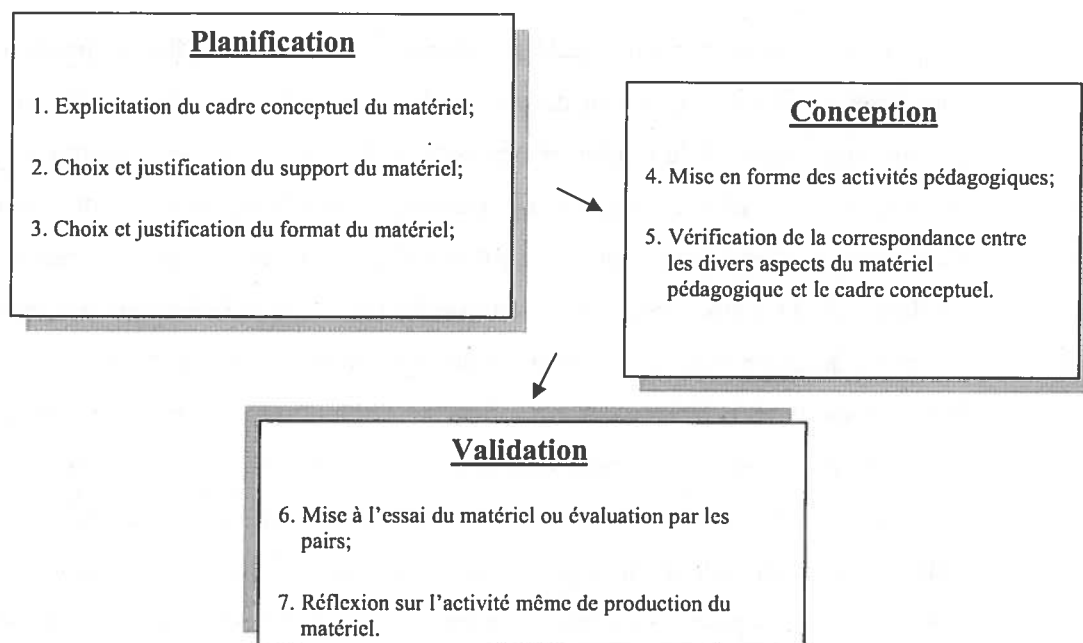


Figure 2 Modèle de production de matériel pédagogique (adapté de Paillé, 2005).

Ce modèle a guidé notre travail. Les choix méthodologiques que nous avons faits ont impliqué une phase d'appropriation de notions élémentaires et l'utilisation d'outils de recherche. Cet exercice a permis d'explicitier et d'enrichir la proposition de Paillé (2005). Nous présentons chacune des étapes qui ont mené à la production de notre matériel pédagogique.

2. LA PLANIFICATION DE LA PRODUCTION DU MATÉRIEL

À cette étape de notre recherche, nous avons cherché à préciser la démarche de planification afin de suivre un cheminement plus méthodique. C'est ainsi que nous nous sommes interrogés sur la façon d'organiser le matériel à notre disposition de manière à produire un guide d'accompagnement qui soit accessible, pratique et utile à la personne-ressource. Nous présentons dans cette partie les éléments de la première étape de notre démarche de planification, plus particulièrement la détermination de critères pour la production du matériel, l'organisation stratégique de l'information et le canevas du matériel à produire.

Nous sommes convaincus de l'importance de bien planifier la production d'un matériel pédagogique afin de concevoir un document approprié. En vue de choisir son contenu et de le rédiger pertinemment, nous nous sommes attardés sur les aspects du cadre conceptuel du matériel à produire. Inspirés du modèle d'élaboration et de validation du matériel didactique de Lapointe, Thérien et Veillette (1991), nous avons soulevé la question sur le plan didactique par rapport aux choix du contenu notionnel et du média. En comparant ce modèle avec celui de Paillé, nous avons trouvé dans le modèle de Lapointe *et al* des précisions pour traiter les divers aspects du cadre conceptuel. Tout en considérant ces étapes, nous avons adapté les caractéristiques de chacune aux besoins de notre recherche et élaboré notre démarche pour la planification du matériel. Nous présentons dans le tableau 6 notre démarche méthodologique pour la planification de notre matériel pédagogique à partir des modèles de Paillé (2005) et de Lapointe *et al* (1991).

Tableau 6

Démarche méthodologique à l'étape de planification à partir des modèles de Paillé (2005) et de Lapointe *et al* (1991).

PLANIFICATION		
Paillé, 2005 :135	Lapointe <i>et al</i> , 1991 : 60	Notre démarche
1. Explicitation du cadre conceptuel du matériel.	1. Analyse du problème 2. Choix du contenu notionnel	1. Détermination des critères pour la production du matériel : a) analyse de la problématique; b) préenquête auprès de personnes-ressources; c) quête d'informations. 2. Organisation stratégique des informations : a) choisir l'information; b) traiter l'information; c) transmettre l'information.
2. Choix et justification du support du matériel. 3. Choix et justification du format du matériel.	3. Choix du médium. 4. Choix didactique.	3. Canevas du matériel : a) analyse de guides existants; b) adaptation d'un modèle.

Nous présentons chaque étape de notre démarche dans les sections suivantes.

2.1 La détermination des critères pour la production du matériel

La première étape de notre planification a consisté à déterminer les critères pour la production du matériel. Ceci représente le véritable défi de la production du guide. Afin d'y parvenir, nous avons, dans un premier temps, analysé les éléments de la problématique dans son ensemble. Nous rappelons ici ces éléments afin de délimiter et caractériser le problème. Le manque de ressource matérielle pour la personne qui accompagne dans un contexte de la reconnaissance des acquis est une condition réelle que nous avons documentée dans le premier chapitre. Dans le cadre de cette situation, c'est la production d'un guide d'accompagnement qui soit complet, adapté et disponible qui représente la solution afin de combler les lacunes décelées tant dans la littérature que dans la pratique. Ce document d'information pourrait fournir des outils pratiques pour accompagner ainsi que des références bibliographiques.

Dans un deuxième temps, nous voulions considérer les besoins du milieu et les attentes de la clientèle cible. Pour y arriver, nous avons fait une préenquête auprès de personnes-ressources du milieu collégial au moyen d'un questionnaire¹⁷ dans le but de connaître les besoins de la personne qui accompagne dans un tel contexte. Le questionnaire distribué par voie électronique a été acheminé à huit personnes ayant, selon nous, un intérêt à l'égard de la RAC en enseignement collégial pour les raisons suivantes :

¹⁷ La lettre et le questionnaire utilisés lors de la préenquête sont présentés à l'annexe A.

a) ces personnes avaient suivi une formation au trimestre d'automne 2004 dans le cadre d'une activité à Performa portant sur le portfolio professionnel et la reconnaissance d'acquis;

b) ces personnes étaient pressenties comme personnes accompagnatrices dans le contexte cité précédemment étant donné leur expérience en tant que conseillère ou conseiller pédagogique dans un collège au moment de la préenquête.

Le contenu du questionnaire a porté sur les éléments d'un cadre de référence à la fois conceptuel et pratique sur la RAC en enseignement collégial. Le questionnaire comportait deux questions de type traditionnel à court développement dont la première portait sur les interrogations spontanées des personnes au sujet de la RAC en enseignement collégial. Afin de produire un guide qui réponde de façon pertinente aux besoins de celui ou celle qui accompagne, la seconde question traitait des thèmes à privilégier dans le guide d'accompagnement.

Le questionnaire a été construit de manière à placer la personne devant un exercice de mise en situation : *« Si la situation se présentait à vous, c'est-à-dire qu'un enseignant ou une enseignante vous consultait pour se faire accompagner dans une démarche individuelle de RAC, quelles sont les informations, les thèmes ou les indications que vous aimeriez retrouver dans un guide d'accompagnement afin de vous aider à effectuer cette tâche efficacement »* (Questionnaire de préenquête, p.2-3).

Les résultats obtenus ont fourni des données pertinentes sur les besoins de cette clientèle en rapport à l'accompagnement dans ce contexte. Parmi les personnes sollicitées, quatre répondantes ont donné suite à la préenquête. Les données recueillies ont été regroupées par thèmes et ont permis de préciser les sujets qui les préoccupent, entre autres, les enjeux de la RAC pour le personnel enseignant du collégial, les étapes du processus, les composantes de la démarche

d'accompagnement. Ces résultats auront donc servis à identifier le contenu du guide et à en établir certaines caractéristiques. Le tableau 7 présente les résultats de la préenquête auprès de la clientèle cible et le lien avec certains aspects du guide.

En considérant les éléments de notre problématique et les besoins exprimés lors de la préenquête, nous avons été en mesure de miser sur des critères pour la production du matériel pédagogique, notamment :

- a) l'accessibilité des informations de manière à ce que le guide soit simple à consulter, d'une utilisation immédiate et que les notions soient faciles à comprendre;
- b) la concentration des informations de sorte que les aspects traités portent sur l'accompagnement mais qu'elles soient adaptées au contexte de la RAC;
- c) la spécificité des informations de façon à ce qu'elles soient adaptées au cadre de l'enseignement au collégial.

Assurés de faire des choix pertinents et rigoureux en fonction des besoins précis de la personne qui accompagne, nous avons orienté le contenu notionnel du guide de manière à ce que la production réponde à ces critères et qu'elle résulte en un document à la fois pratique et concret pour la personne qui accompagne.

2.2 L'organisation stratégique de l'information

À la seconde étape de notre planification, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'organisation des informations du guide afin de sélectionner adéquatement l'information à paraître dans le guide et ce, pour chacun des thèmes retenus. Parmi les stratégies en matière d'organisation de l'information, nous retiendrons, à cette étape-ci de notre recherche, celles pour choisir, traiter et transmettre l'information (Clerc, 2000).

Tableau 7
Résultats de la préenquête en rapport avec le contenu et
les caractéristiques du guide

Nombre de répondantes ayant précisé le thème	Thèmes pertinents à développer d'après les principales interrogations des répondantes	Rapport avec le contenu du guide	Lien avec certaines caractéristiques du guide
4	<ul style="list-style-type: none"> - Le processus de la RAC (incluant les aspects administratifs, les référents utiles, le contexte de l'enseignement au collégial); - Le lien avec la démarche d'élaboration du dossier de la demande de RAC. 	√ √	Complétude Aspect pratique
3	<ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs de performance des compétences en enseignement collégial - Exemples de dossier de demande de RAC ou de portfolio ou document d'autoévaluation ou d'autodiagnostic des apprentissages expérientiels - Le programme de formation en enseignement au collégial 	√ √	Utilité Aspect concret Adaptation
2	<ul style="list-style-type: none"> - Les types d'acquis à faire reconnaître, les types de preuves exigées; la forme du portfolio, le temps requis pour faire la démarche, le traitement et le cheminement de la demande; - Le processus d'accompagnement (des suggestions et des outils pour exercer son rôle d'accompagnement, les retombées de ce type de démarche). 	√ √	Utilité Aspects concret et pratique
1	<ul style="list-style-type: none"> - Le contexte de RAC au collégial; - Un lexique; - Le cadre de référence en RAC 	√ √ √	Adaptation Utilité Accessibilité

C'est en vue de choisir le contenu notionnel que nous avons, dans un premier temps, décodé l'information pertinente à partir d'extraits de notre cadre de référence. En sélectionnant les informations, nous avons agencé l'ensemble de façon à l'adapter à la fois au contexte de la RAC et à l'enseignement au collégial. Les données de la préenquête ont également fourni des pistes intéressantes pour faire un choix de contenu approprié. Les personnes répondantes ont en effet précisé certains contenus essentiels ou principaux thèmes incontournables. Enfin, notre expérience en tant que personne accompagnatrice nous a procuré quelques indices davantage fondés sur un aspect plus pratique de l'accompagnement (St-Pierre et

Ruel, 2007). Cela a pu se traduire ainsi par des choix de contenus plus concrets ou développés sous un angle spécifique.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé le traitement matériel de l'information de manière à ne colliger que l'information pertinente à notre recherche en fonction de nos critères. Pour traiter l'information et en faire l'analyse et la synthèse, nous avons préconisé la régulation de haut niveau. Pour y arriver, nous avons dissocié les relations essentielles des relations accessoires dans les contenus choisis. À partir de ces informations, nous avons également fait l'évaluation des comparaisons issues d'un raisonnement analogique. Aussi il nous a été possible de soutirer des propositions plus générales à partir de données singulières ou encore, faire le chemin inverse à la suite d'un raisonnement plus déductif. De plus, notre sens critique nous a incités à confronter différents points de vue afin de valider systématiquement les informations choisies (Paillé, 2005).

Enfin, pour transmettre l'information, nous avons entrepris la démarche de rassembler l'information pertinente, la replacer en contexte, la mettre en forme pour, éventuellement, la communiquer à l'aide d'un médium approprié (Lapointe *et al*, 1991). Pour nous, la démarche a impliqué de faire des choix didactiques à partir de l'appropriation des thèmes du guide. C'est ainsi que nous avons estimé l'utilité d'employer un style de présentation qui fait appel à des représentations, des démonstrations, des exemples et des contre-exemples et, assurément, la présentation de synthèses. Afin de fournir une information plus significative, nous avons opté pour la composition ou la description, ce qui nous a permis de procéder à l'agencement de tableaux, de plans ou de portraits. Nous avons aussi considéré la possibilité de faciliter l'intégration et le transfert des informations pour que la personne-ressource devienne de plus en plus habile à les utiliser dans un autre contexte (Loiselle, 2001).

Dans le cas de cette recherche, nous avons prévu mettre à l'épreuve les choix et l'organisation des contenus à une phase ultérieure soit à l'étape de la validation des informations du guide afin de veiller à la fois à l'évaluation du guide et à son degré de réceptivité dans la communauté. Sur le plan méthodologique, nous avons également défini le canevas du matériel.

2.3 Le canevas du matériel

Lors de la planification de notre matériel, nous devons nous assurer d'un canevas qui corresponde à notre vision du guide et qui puisse se justifier sur les plans conceptuel, stratégique et pratique (Paillé, 2005). Ce canevas inclut le choix du médium ainsi que les choix didactiques. Une fois le traitement de contenu effectué, nous avons porté notre regard sur l'aspect plus pratique et visuel du guide.

L'ouvrage écrit a donc été privilégié comme support matériel afin de répondre à nos objectifs de recherche et aux besoins de la clientèle destinataire tout comme le guide d'accompagnement est apparu le format approprié pour satisfaire aux conditions d'utilisation du matériel. Ces choix sont également dictés selon les attentes de la clientèle visée et les critères pour la production du matériel. Tout en considérant les limites techniques d'un document écrit, nous avons jugé que ce type de matériel convenait, bien qu'il traduise difficilement les particularités que possède un logiciel telles que le son, la couleur, l'animation et la simulation (Lapointe et al, 1991).

Dans le but d'effectuer les bons choix didactiques, nous avons examiné quelques guides d'accompagnement repérés dans la littérature. En tout, cinq guides d'accompagnement ont été analysés provenant de divers organismes ou

établissements¹⁸. À l'examen des différents guides, les questions suivantes nous ont servi à comparer les documents afin de trouver les éléments qui se justifient sur le plan didactique: a) À qui s'adresse le guide et quel est l'objectif poursuivi? b) Quel est l'aspect actuel du guide (ex. l'ampleur)? c) Quels sont les éléments de sa présentation? d) Quel est le rapport au texte ou quelle forme prend le style de rédaction? e) Quelles sont les idées à retenir et quels sont les éléments à proscrire?

À partir de ce questionnement, nous avons regroupé les éléments communs des guides qui semblaient convenir à notre situation pédagogique ainsi que les points dissemblables que nous avons trouvés pertinents de relever. Nous présentons dans le tableau 8 les résultats de notre analyse en ce qui a trait aux éléments considérés pertinents pour la production de notre guide.

Nous concluons ainsi nos choix à propos de la forme et de l'aspect visuel : un document écrit de format lettre assemblé par une reliure en spirale auquel s'ajoute une couverture cartonnée. La finition sans couleur du document exige une rédaction simple et plus explicite sans pour autant en constituer une limite technique importante. Le canevas du matériel s'est construit à partir des repères suivants : a) le cadre conceptuel, b) notre expérience pratique, c) les résultats de la préenquête auprès des personnes-ressources, d) les résultats de notre analyse des guides d'accompagnement.

¹⁸ La liste des ouvrages consultés : *Guide d'accompagnement de la formation professionnelle et technique*, MELS, 2006; *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au collégial*, Dôme et al, 2003; *Guide de l'accompagnateur – Valider les acquis de l'expérience*, Cherqui-Houot, 2001; *Guide de mentorat*, Université de Montréal, 2001; *Guide de formation et d'accompagnement*, Mulard, 1998.

Tableau 8
Éléments pertinents pour la production du guide

POINTS COMMUNS AUX GUIDES D'ACCOMPAGNEMENT	*	ÉLÉMENTS DISSEMBLABLES DANS LES GUIDES D'ACCOMPAGNEMENT	*
Chaque document un style différent. La présentation simple du document le rend facile à consulter. Le ton vulgarisé des informations permet l'accessibilité au texte.	6 5 2	Utilisation d'un caractère typographique facile à lire et un texte avec tableau (ou picots), nul besoin de couleur ou de dessin pour rendre le document accessible et agréable à lire (exemple : guide du mentor).	6 2
Il y a présentation du document (intro) et une table des matières (sommaire). Les propos rendent toujours compte d'informations pertinentes	1 4	Une présentation du document est nécessaire, toutefois nul besoin d'une introduction et de conclusion formelles (exemple : guide du mentor).	1
La longueur du document dépend de la quantité d'informations accessibles, le but étant d'informer le lecteur. Le but du guide et la clientèle visée sont présentés sans équivoque.	1 3	La longueur du document influence le goût et l'intérêt de faire la lecture; s'il est trop long, on le repousse constamment, s'il est trop court, il peut laisser l'impression qu'il est superficiel ou qu'il manque d'informations.	6 5
La lecture donne l'impression que c'est le document de référence à consulter (au besoin, d'autres sont cités). Dans l'esprit d'un guide, il n'y a pas de questionnement sans réponse, les propos sont clairs et l'auteur prend position.	5 2	La formule du style «Si vous avez une approche ...» est intéressante mais risque de donner un document volumineux. Un document facile à consulter tient compte de ce qui est le plus pertinent ou le plus organisant.	5 4

* Éléments correspondant à des points considérés pertinents pour la production de notre guide :
1. Utilité 2. Accessibilité 3. Adaptation 4. Spécificité 5. Aspect pratique 6. Aspect visuel.

Sur le plan didactique, nous sommes convaincus que le contenu et la présentation du guide doivent susciter chez la personne qui accompagne l'intérêt et le plaisir inhérents à une telle démarche de manière à ce qu'elle puisse tirer profit du guide. Cette approche nous incite à effectuer un traitement matériel de l'information en fonction des difficultés d'accompagnement et à proposer une manière pertinente d'accompagner. Nos choix didactiques passent par un ensemble de textes et d'activités pour la personne accompagnatrice dont le but est de faciliter sa compréhension de la situation d'accompagnement dans une démarche intégrée.

C'est à partir de ce traitement de contenu que nous avons pu choisir les situations, les stratégies et les scénarios d'accompagnement considérés efficaces en

fonction de la nature même du contenu et de la clientèle cible. Il s'est donc précisé un modèle de guide qui a défini le rapport à notre recherche sous trois axes : l'approche théorique, l'approche intervention et l'approche outils. Ces trois dimensions ont constamment guidé notre réflexion lors de la planification du matériel et a manifestement servi de point d'ancrage à cette étape de notre recherche. Nous avons structuré l'organisation du guide et construit un canevas de façon à développer trois sections (une en fonction de chaque axe), présenter un lexique et proposer une bibliographie thématique annotée. Ces différents aspects du guide nous permettait de démontrer son utilité et sa pertinence sur les plans théorique, stratégique et pratique (Paillé, 2005).

À la fin de l'étape de planification de la production du matériel, nous avons convenu d'une production pertinente pour la personne qui accompagne et pour la communauté de pratique, ce qui nous amène à aborder les étapes de la conception et de la validation du matériel.

3. LA CONCEPTION ET LA VALIDATION DU MATÉRIEL

À partir du canevas du matériel, il a été convenu de procéder à sa conception et à sa validation selon ce qui avait été planifié. Dans notre recherche, le manque de ressource matérielle pratique et disponible est devenu notre problème à résoudre et le guide a été construit de manière à fournir une information pertinente et un document accessible pour une utilisation immédiate. Les choix que nous avons faits sont en rapport avec la cohérence de la démarche pédagogique et la pertinence du contenu notionnel au plan didactique. Cette section du chapitre de la méthodologie présente les étapes de la production et de la validation du matériel.

3.1 La production du matériel

La production du matériel correspond à la phase théorique représentant un niveau plus abstrait de la recherche de développement (Van der Maren, 2003). Nous avons d'ailleurs procédé à cette deuxième étape qui consiste à réaliser le matériel en recherchant la correspondance entre les divers aspects du guide et le cadre conceptuel. D'après le modèle de Paillé (2005), c'est l'étape de la mise en forme du guide et de la vérification de cette correspondance. Pour la production écrite, nous avons mené en parallèle la rédaction et son implantation sur le médium choisi.

Nous présentons d'abord ce que nous avons privilégié sur les plans théorique, stratégique et pratique. Comme les trois axes du guide d'accompagnement définissent les approches retenues, il importe d'en exploiter les diverses possibilités dans la forme et le contenu en fonction du contexte, de la demande et des critères définis. C'est ainsi que la forme du guide fait référence à la cohérence avec le fond et l'adaptation en fonction des destinataires. À cette étape-ci de notre recherche, nous avons également considéré le traitement du contenu sur le plan des écrits (Clerc, 2000).

Avec l'intention d'informer le lectorat, nous avons donc divisé le guide en trois parties et proposé dans la première un ensemble d'informations, de notes explicatives et de références documentaires pour la personne qui accompagne pour la première fois dans un contexte de la RAC. Configuré de façon à cibler un sujet en particulier, le guide permet à cette personne d'explorer le thème de l'accompagnement selon ses besoins ou ses intérêts. Dans les faits, cette partie rapporte les bases conceptuelles sur l'accompagnement et la RAC, dont des définitions, des principes, des règles. Cette façon de structurer le document permet, selon le niveau de connaissances de la lectrice ou du lecteur, de passer à la seconde partie du guide. Les thèmes sont traités de façon succincte sous la forme de

questionnement ou de mise en situation et sont présentés sur tout au plus deux pages de texte.

La seconde partie est centrale et comporte à la fois des informations, des indications et des suggestions sur la démarche générale d'accompagnement. Tiré de notre cadre conceptuel, le contenu notionnel soutient le processus, le déroulement de même que les stratégies appropriées pour accompagner. Les sujets sont traités par sections de manière à ce que des synthèses et des tableaux viennent appuyer les choix didactiques et répondre aux besoins du lectorat.

Au niveau rédactionnel, nous nous sommes attardés à quelques règles sur le plan des écrits telles que la structure d'une présentation ou d'une explication, la construction d'un argument, le lien entre les idées ainsi que le choix des mots (Clerc, 2000). L'écrit de style argumentatif est mené de façon simple et efficace dans son rapport au contenu et pour mieux l'exploiter, nous avons introduit un grand nombre d'exemples en lien avec la pratique d'accompagnement. Ce type d'écrit permet de s'appuyer sur une démarche logique et explicite pour en illustrer une autre, notamment la démarche d'accompagnement. Aussi, l'emploi d'énoncés descriptifs a permis de construire un sens par rapport aux règles fondamentales que sont les principes de l'accompagnement, les bases de même que les recommandations en matière de reconnaissance des acquis. En mettant l'accent sur le texte, nous avons souhaité donner le maximum d'impact à une idée, à une image ou à un concept.

La troisième partie du guide est une section plus pratique qui fournit à la personne qui accompagne des outils concrets pour accompagner. Ils sont tous présentés dans un gabarit identique sous la forme d'une liste de vérification. Simples à utiliser, ces outils sont pratiques et peuvent être reproduits au besoin. Les résultats de la préenquête auprès des personnes-ressources ont servi de point de référence pour cette partie du guide de même que pour les deux autres sections.

Sur un plan plus pédagogique, nous avons complété le guide par un lexique afin de définir ou de clarifier l'utilisation de vocables plus spécifiques. Nous nous sommes inspirés du cadre conceptuel et de notre expérience pratique pour faire la sélection des termes du lexique. Aussi, dans la même perspective, nous avons jugé pertinent d'ajouter une section qui comporte une bibliographie thématique permettant à la personne qui souhaite approfondir un sujet de bénéficier d'annotations plus descriptives.

Une fois le guide élaboré, nous avons décidé de mettre à l'épreuve la production dans la perspective de composer avec les contraintes qui transforment un modèle idéal en une production réaliste (Van der Maren, 2003). Que ce soit pour témoigner de la validité des informations pour la portée scientifique de la recherche ou pour attester du sentiment d'efficacité que peut ressentir la personne-ressource à l'utilisation du matériel, nous avons examiné la possibilité de valider le contenu du guide d'accompagnement.

3.2 La validation par les pairs

Dans le cycle de la recherche développement, la mise à l'essai du produit est essentielle, mais dans les cas où il est question de temps et d'ampleur de la tâche, l'expérimentation pourrait être substituée par une évaluation par les pairs (Paillé, 2005) ou par des experts (Van der Maren, 2003). Comme les conditions réelles d'expérimentation sont difficiles à reproduire, nous avons opté pour une validation du produit de la recherche. En effet, certains paramètres d'expérimentation sont manifestement peu faciles à assurer compte tenu des exigences de la situation en contexte de la reconnaissance des acquis expérientiels, particulièrement lorsqu'elles sont jumelées à des conditions restreintes de disponibilité et de temps. Pour cette raison, nous partageons l'avis de Loiselle (2001) sur le fait qu'une recherche de développement « peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin

de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu » (page 87).

Pour réaliser cette étape fondamentale, nous avons privilégié la validation par les pairs pour se rapprocher le plus possible des conditions réelles d'utilisation. À cette étape, l'objectif est de savoir si le matériel répond au problème posé et, le cas échéant, recueillir des propositions pour des possibles ajustements. La validation du produit consiste en une analyse approfondie du guide sur les plans conceptuel, stratégique et pratique. Cela signifie, entre autres choses, que les observations doivent permettre de conclure si, de façon plus spécifique, le matériel : a) informe adéquatement la personne accompagnatrice par le choix des contenus; b) répond aux attentes et sera accepté par le personnel accompagnant; c) répond aux besoins et est adapté aux conditions d'utilisation en contexte de RAC et à la situation en enseignement collégial.

De ces intentions découlent la méthodologie et les outils de validation développés. L'étape de validation s'est déroulée en trois temps : 1) la planification des conditions de validation; 2) le développement d'outils de validation; 3) le déroulement de la validation. Nous présentons chaque temps accordé à cette étape de validation par les pairs. La planification des conditions de validation exige une séquence méthodologique qui respecte les conditions spécifiques d'un accompagnement en RAC et les objectifs précédemment cités (Loiselle, 2001). Dans ces conditions, il est souhaitable que les personnes qui valident les informations du guide possèdent un profil diversifié et participent activement au processus de validation.

Au départ, sept personnes ont été sollicitées à collaborer à la démarche de validation. Toutes ces personnes font partie de notre entourage professionnel et l'une d'entre elles a d'ailleurs collaboré à notre préenquête. C'est une occasion unique pour elles de consolider leurs acquis par rapport à la didactique tout en se

familiarisant avec un processus de validation. Au moment de sélectionner les personnes, nous avons recherché une diversité qui repose à la fois sur leur profil professionnel et leur provenance dans le réseau des collègues. Dans les faits, cinq cégeps du réseau public sont représentés et sur les sept personnes : a) six ont une expérience de conseillère pédagogique¹⁹ dont quatre comme répondante locale PERFORMA; b) trois ont une expérience à un comité d'évaluation en RAC; c) deux ont une expérience de personne-ressource à Performa; d) une personne a une expérience d'accompagnatrice; e) une personne a une expérience d'accompagnée (voir le tableau 9). Sur le plan scientifique, la rigueur attendue à cette étape passe tant par cette diversité dans les expériences professionnelles qu'à une motivation partagée par les personnes à participer à notre recherche.

La procédure de validation s'est déroulée de façon méthodique. En ayant vérifiant leur intérêt à collaborer à cette étape de notre recherche, nous avons fait parvenir aux personnes qui ont accepté de valider les informations du guide, les documents suivants²⁰ : a) une copie format relié du *Guide d'accompagnement*, b) une lettre de présentation incluant les consignes pour remplir le questionnaire, c) une copie du questionnaire, d) une copie de la *Politique de reconnaissance des acquis de l'Université de Sherbrooke*. Un délai de vingt-cinq jours a été accordé aux personnes pour répondre par écrit au questionnaire.

La modalité du questionnaire écrit a été privilégiée à la formule de l'entrevue en raison de l'apport que procure un temps de réflexion plus long. La tâche demandée aux personnes a été de répondre à un questionnaire pour évaluer le contenu de même que le guide dans son ensemble. Ce questionnaire a comporté trente-trois questions réparties en sept sections : 1) détermination du profil de répondant; 2) appréciation de l'annexe du guide; 3) appréciation du contenu

¹⁹ De par ses fonctions, une conseillère pédagogique possède une expérience d'accompagnement ou de suivi individuel avec le personnel enseignant au collégial.

²⁰ La lettre de sollicitation et le questionnaire de validation sont présentés à l'annexe B.

présenté dans la première partie du guide; 4) appréciation du contenu présenté dans la deuxième partie du guide; 5) appréciation des tableaux ou des schémas présentés dans le guide; 6) appréciation du guide d'accompagnement dans son ensemble; 7) appréciation à propos de la mise en forme du guide.

Le questionnaire était simple à remplir et comportait une large part de courtes questions avec choix de réponses en plus de quelques questions ouvertes. Un tel exercice n'est pas complet sans un espace libre pour justifier son choix, que ce soit pour nuancer les éléments de la réponse ou apporter un éclairage nouveau sur la question. Au besoin, la personne pouvait donner une autre réponse ou référer à des commentaires inscrits directement dans le guide puisque l'une des consignes demandées consistait à annoter le document directement sur la copie papier de manière à recueillir en marge du texte des commentaires ou des questions jugées appropriées. Cette procédure permettait à la personne de nous signifier ce qu'elle jugeait pertinent d'apporter comme modifications nécessaires pour un guide utile et pratique. Cela pouvait aussi concerner soit un manque de clarté dans l'écriture, des propos incomplets ou encore l'ajout d'éléments de contenu. Il a été également demandé leur opinion à propos de la démarche générale de validation au moyen d'un espace réservé pour des commentaires.

En ce qui a trait aux aspects éthiques de la recherche, il y a eu une demande de consentement ²¹des participants. Ainsi une autorisation par écrit a été demandée aux personnes répondantes pour utiliser les données du questionnaire ou des extraits d'annotations. Les données ont alors été traitées de façon confidentielle et l'anonymat des personnes a été préservé. Lors du traitement des données, le respect de la confidentialité a été assuré par une numérotation, ce qui permettait, le cas échéant, de retracer les propos d'une répondante. Étant donné la richesse des informations recueillies à cette étape, des extraits ont été utilisés, en tout ou en

²¹ L'annexe C présente le document relatif à la demande de consentement des participants.

partie, issus des réponses au questionnaire ou des annotations puisées à même le guide. À l'étape de la révision du guide, les citations ont été choisies en fonction de la pertinence de leur contenu tout en respectant la confidentialité des informations au regard de leur source.

4. LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données provenant de la validation ont pourvu notre recherche de résultats pertinents. Sur les sept personnes sollicitées, quatre ont accepté de valider les informations du guide en répondant au questionnaire et retourné le guide annoté de façon manuscrite. Nous avons fait une entrevue informelle auprès de deux de ces quatre répondantes afin de clarifier certaines données. Le travail de validation et la richesse des commentaires ont permis d'améliorer le guide de façon à le faire progresser dans son aspect plus pratique. Nous avons particulièrement apprécié la pertinence des annotations qui ont fait ressortir la justesse des informations du guide tout en donnant des pistes intéressantes pour en harmoniser son contenu.

Le profil des répondantes est basé sur le niveau de connaissances et d'expérience dans les domaines de la RAC de même qu'en accompagnement : a) deux répondantes ont un très bon niveau de connaissances dans le domaine de la reconnaissance des acquis, l'une ayant déjà suivi une formation sur le portfolio et déposé une demande de RAC à l'université et l'autre ayant accompagné du personnel enseignant dans l'élaboration d'un portfolio professionnel; b) une répondante a de très bonnes connaissances dans le domaine de l'accompagnement suite à son expérience de plusieurs années comme conseillère pédagogique, pour deux répondantes, le niveau de connaissances est bon puisqu'elles sont conseillères pédagogiques depuis quelques années; c) deux répondantes ont peu ou aucune expérience dans le domaine de la reconnaissance des acquis tandis que pour deux répondantes, cette expérience est moyenne à bonne, l'une comme accompagnatrice et l'autre comme participante ayant fait une

demande de RAC à l'université et suivi la formation sur le portfolio; d) toutes les répondantes ont déjà eu des expériences d'accompagnement soit auprès d'étudiants, de collègues ou d'enseignants dans leur collège ou encore auprès d'employés dans une expérience antérieure sur le marché du travail. Le tableau 9 décrit le profil des personnes sollicitées pour valider les informations du guide et, par conséquent, le profil des répondantes.

Tableau 9

Profil des personnes sollicitées pour la validation des informations

<i>Eléments du profil</i>	<i>CP ou CP/RL²²</i>	<i>Expérience de personne accompagnée</i>	<i>Expérience de personne accompagnatrice en RAC</i>	<i>Expérience à un comité d'évaluation en RAC</i>	<i>Personne-ressource à Performa</i>
Personnes et collègues					
1 Collège A (#1)	CP	---	---	---	√
2 Collège A (#2)	CP	---	---	---	√
3 Collège A (#3)	--	√	---	---	---
4 Collège B	CP/RL	---	---	---	---
5 Collège C (#4)	CP/RL	---	√	√	---
6 Collège D	CP/RL	---	---	√	√
7 Collège E	CP/RL	---	---	√	---

Note : Les informations surlignées en caractère gras indiquent que ces personnes ont accepté de valider les informations du guide et répondu au questionnaire. Par souci de confidentialité et assurer l'anonymat des personnes, une numérotation a permis, au besoin, de retracer la répondante.

L'utilisation de méthodes d'analyse de données a permis d'étudier plus efficacement notre objet de recherche : l'accompagnement du personnel enseignant au collégial dans un contexte de RAC. Précisons que l'analyse s'est effectuée suivant un traitement manuel des données. Nous avons cherché à organiser les

²² La signification des acronymes est la suivante : a) CP désigne une personne conseillère pédagogique, b) RL est une personne répondante locale PERFORMA, c) la personne CP/RL est à la fois conseillère pédagogique et répondante locale PERFORMA.

divers résultats de la recherche pour en faire ressortir les tendances générales (Lamoureux, 2000).

Nous avons référé à la démarche d'analyse de contenu proposée par Paillé (2005). En premier lieu, cette démarche a débuté par une compilation des résultats des questionnaires suivie d'une analyse comparative des données. Un tableau des résultats a servi à regrouper l'ensemble des données en sections distinctes permettant de mieux faire correspondre les éléments de réponses. Les résultats de notre recherche présentés au prochain chapitre peuvent être considérés suffisamment fiables pour en tirer des conclusions.

En second lieu, il a été question dans la démarche de codifier les éléments présentés dans les annotations manuscrites de façon à retenir l'essentiel en excluant les détails comme pour répondre à la question : *De quoi est-il question ici?* Ensuite, nous avons catégorisé en reliant les codes et avons aussi classifié de manière à faire ressortir des regroupements ou des catégories en posant la question : *Que vois-je comme manifestation ou observation?* Nous avons laissé de côté les codes qui nous paraissaient inutiles et porté une attention particulière afin de pouvoir comparer ces codes à ceux repérés dans le questionnaire de validation. Nous avons également mis en relation les catégories et établi des liens afin de répondre à la question : *En quoi cela est-il lié à ceci?*

Finalement nous avons intégré l'ensemble des éléments retenus dans notre analyse de manière à pouvoir répondre à notre question de recherche : *Comment orienter la personne accompagnatrice dans la démarche d'accompagnement?*

Pour conclure ce chapitre sur la méthodologie, mentionnons que des choix pertinents ont été faits au regard de notre intérêt pour la recherche sur le développement d'objets. La présentation des résultats fait l'objet du prochain chapitre et traite des conclusions de notre recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le matériel pédagogique issu de cette recherche développement d'objets est un guide destiné à la personne qui accompagne dans le cadre d'une démarche formelle en contexte de reconnaissance des acquis en enseignement au collégial. Ce guide d'accompagnement est présenté au cinquième chapitre. En rapport aux éléments méthodologiques abordés au chapitre précédent, l'approche scientifique est basée sur une évaluation du guide dont les informations ont été validées par des pairs. Cette évaluation a été réalisée auprès de quatre personnes oeuvrant en enseignement collégial qui ont eu d'abord, à compléter un questionnaire et ensuite, à annoter de façon manuscrite le guide d'accompagnement.

Ce chapitre présente les résultats de la validation. Il est divisé en trois parties dont la première aborde la présentation des résultats de la recherche, plus particulièrement les données de l'enquête par questionnaire suivies de celles provenant des annotations manuscrites. Dans la perspective d'adapter le matériel pédagogique, la deuxième partie fournit les explications sur sa révision ainsi que des recommandations pour améliorer le guide. Enfin, la dernière partie rapporte une réflexion sur la production même du matériel, notamment au niveau de la vérification de la correspondance entre les divers aspects du guide et le cadre conceptuel.

1. LES RÉSULTATS DE LA VALIDATION

Suite à la compilation des données recueillies à l'étape de validation, il ressort une évaluation pertinente du guide grâce à une certaine motivation partagée par les répondantes. Les résultats présentés englobent les réponses à l'enquête par

questionnaire dans un premier temps et les annotations manuscrites dans un deuxième temps. Rappelons que sept personnes ont été sollicitées pour valider les informations et quatre d'entre elles ont accepté de compléter le questionnaire.

1.1 Les données du questionnaire

En première analyse qualitative, les résultats obtenus démontrent la pertinence de la recherche dont la fiabilité des données provient entre autres du profil diversifié des répondantes et ce, malgré le petit nombre ayant validé les informations du guide. La compilation des données de l'enquête par questionnaire permet de détailler les appréciations quant : a) aux annexes, b) au contenu de la première et de la deuxième partie du guide, c) aux tableaux ou schémas présentés, d) à la présentation du guide d'accompagnement dans son ensemble, e) à la démarche de validation des informations du guide. Le cas échéant, nous avons indiqué par des parenthèses les propos pertinents de certaines répondantes.

1.1.1 L'appréciation des annexes du guide

Les annexes présentées à la fin du guide traitent d'informations rattachées aux thèmes de la RAC, du portfolio professionnel de même que des référents pour accompagner en RAC. Trois répondantes ont jugé ces annexes nécessaires pour une meilleure compréhension du contenu présenté dans le guide. Toutes les répondantes considèrent ces informations essentielles de sorte que les annexes pourraient être ajoutées au guide et en constituer une première section. Toutes les répondantes sont d'avis que l'ajout des annexes en une section du guide ne le surchargerait pas inutilement. À ces questions, les commentaires des répondantes indiquent clairement que les annexes sont indispensables compte tenu de l'importance d'une synthèse de ces informations.

1.1.2 L'appréciation du contenu de la première partie du guide

La première partie du guide porte sur la démarche d'accompagnement et le soutien pédagogique. Toutes les répondantes jugent le découpage de la première partie logique. Concernant la place d'une section du guide par rapport à son importance, deux répondantes jugent qu'aucune section ne semble prendre trop de place. Le commentaire d'une répondante n'ayant pas répondu à la question indique qu'il y a une impression de redondance dans la première partie mais que cette section ne prend toutefois pas trop de place (#4).

En ce qui a trait à l'utilité des informations présentées dans cette première partie du guide, toutes les répondantes apprécient les informations et les jugent utiles. Selon une répondante, les propos permettent au lecteur de bien circonscrire la vision de l'auteure et, sans cette partie, le lecteur peut développer sa propre position qui pourrait être différente de celle de l'auteure et nuire ainsi à l'objectif poursuivi par le guide (#1). Une autre répondante précise qu'il importe de maîtriser l'élaboration du portfolio professionnel pour mieux comprendre le sens des diverses étapes prévues au guide d'accompagnement (#4). Le guide ne doit pas être la seule référence documentaire pour accompagner comme le rapporte les propos d'une répondante :

« Si je n'avais pas maîtrisé le contenu du guide pour l'élaboration du portfolio professionnel, je ne suis pas certaine que j'aurais compris cette 1^{ière} partie et son utilité. Comme j'étais au clair avec la production à faire réaliser par la personne accompagnée, je comprenais mieux le sens des diverses étapes d'accompagnement [...] Le guide est complet si on a fait d'autres lectures au préalable. Selon moi, cette lecture est la 3^{ième} à faire à moins de produire un seul document qui comprendrait toutes les informations (sur la RAC, l'élaboration d'un portfolio professionnel) ». (#4)

Sur le plan de la clarté des informations présentées dans cette partie du guide, toutes les répondantes jugent les informations claires. Quant à l'appréciation du

développement des idées présentées dans son ensemble, trois répondantes jugent le développement des idées toujours logique; une répondante le juge souvent logique.

Au niveau de la synthèse des idées, trois répondantes la jugent concrète et facile à saisir dans son ensemble. Selon une répondante, il lui aurait été difficile de bien saisir le texte si elle n'avait pas compris la portée et le but de l'accompagnement décrits dans l'annexe et dans d'autres documents existants (#4).

Concernant la quantité des informations présentées dans cette partie du guide, toutes les répondantes jugent les informations suffisantes. Une répondante indique que les informations sont toutes appuyées par des références pertinentes et il y a suffisamment d'informations pour bien saisir les propos si la personne accompagnatrice a fait les lectures préalables sur la reconnaissance d'acquis et le portfolio professionnel (#4).

Quant à l'ensemble du guide, deux répondantes jugent qu'il est complet. Une répondante souligne à nouveau que le guide est complet si la personne accompagnatrice fait d'autres lectures au préalable sur la RAC ou l'élaboration d'un portfolio professionnel de sorte que le guide complète bien la documentation existante (#4).

1.1.3 L'appréciation du contenu dans la deuxième partie du guide

La seconde partie du guide porte sur les outils d'accompagnement. Le découpage de cette partie est apprécié compte tenu que toutes les répondantes le jugent cohérent. Le commentaire d'une répondante est à l'effet que les outils font référence aux phases d'accompagnement de la première partie mais décrites de façon plus opérationnelle (#4), tandis qu'une autre est d'avis que le portfolio professionnel devrait figurer plus souvent comme outil de référence (#3).

Au niveau de l'utilité des outils, toutes les répondantes jugent utiles tous les outils et peuvent inspirer la personne accompagnatrice (#4). En conséquence, toutes les répondantes jugent qu'il n'y a aucun outil inutile. En ce qui a trait aux informations dans les outils présentés, toutes les répondantes jugent les informations utiles dans la forme, trois répondantes les jugent utiles dans le contenu tandis que deux répondantes les jugent utiles dans la présentation. À ce sujet, deux répondantes jugent les outils pratiques, une répondante trouve les outils simples et bien présentés de sorte qu'elles deviennent des pistes d'action concrètes pour la personne accompagnatrice (#4). Deux répondantes jugent les outils plus ou moins pratiques et suggèrent de les présenter sous une autre forme pour faciliter le suivi de la démarche par la personne accompagnatrice comme par exemple, une grille à compléter (#1, #3).

En ce qui a trait à la clarté des informations présentées dans les outils, trois répondantes jugent les informations claires; une répondante juge les informations parfois confuses. Une répondante indique qu'il y a parfois répétition ou du moins des aspects semblables, notamment en ce qui concerne les ressources (#1).

Deux répondantes jugent le guide complet tandis qu'une autre juge qu'il manque une section. Selon le commentaire d'une répondante, il serait profitable d'avoir un outil d'auto-évaluation de la démarche par les deux premières parties pour faire le suivi de l'accompagnement (#1).

1.1.4 L'appréciation des tableaux ou schémas présentés dans le guide

À ce qui a trait au nombre de tableaux ou de schémas présentés dans le guide, trois répondantes les jugent en nombre suffisant et utiles puisqu'ils contribuent à la synthèse des principaux éléments du guide. Bien présentées, les synthèses facilitent la compréhension des propos du texte (#1). Quant à la présentation des tableaux ou des schémas, trois répondantes les jugent pratiques tandis qu'une répondante les

trouve simples et facilement compréhensibles (#4). Pour une autre, elle souligne qu'à ce niveau, il est surtout question de réviser la mise en page (#3).

1.1.5 L'appréciation du guide d'accompagnement dans son ensemble

L'appréciation des répondantes est bonne quant aux autres parties du guide. Toutes les répondantes trouvent que la bibliographie thématique située à la fin du guide est une section utile au guide et qu'elle comporte des informations importantes et utiles. Une répondante a apprécié la bibliographie pour le choix d'auteurs à consulter (#2).

Au niveau de l'utilité du glossaire à la fin du guide, toutes les répondantes le jugent comme une section utile au guide; trois répondantes jugent que le glossaire comporte des informations importantes et utiles tandis qu'une répondante le trouve essentiel (#1). Trois répondantes ajouteraient cependant quelques termes qui ne sont pas définis dans le guide.

Si le cas se présentait, deux répondantes jugent que le guide répondrait entièrement à leurs besoins en tant que personne accompagnatrice dans un tel contexte. Deux répondantes jugent que le guide répondrait en partie à leurs besoins. Les commentaires de deux répondantes rapportent que le guide n'est pas suffisant à lui seul et que d'autres documents ou personne-ressource sont nécessaires pour accompagner efficacement (#3; #4). Une répondante rappelle son besoin d'outils plus pratiques pour la prise de notes ou le montage d'un dossier d'accompagnement (#1).

Sur le fait de recommander le guide à une personne qui accepterait d'accompagner un enseignant dans leur collège, toutes les répondantes le recommanderaient entièrement. Elles apprécient les informations qui précisent très bien la nature de l'accompagnement ainsi que les étapes et les outils. Une

répondante précise qu'elle le recommanderait comme troisième ressource à consulter, après une sensibilisation au thème de la RAC et les informations sur la démarche du portfolio professionnel (#4).

Pour ce qui est de son application, une répondante juge que le guide est entièrement applicable dans un autre contexte que celui de la RAC tandis que deux répondantes jugent qu'il l'est en partie. Une répondante a apprécié l'apport du guide pour s'autoévaluer et juger de sa propre compétence dans le domaine de l'accompagnement (#2). Une autre répondante voit l'utilisation du guide lors d'un accompagnement dans le contexte d'un portfolio d'apprentissage (#1). Une répondante a apprécié surtout la première partie portant sur l'accompagnement et comment favoriser l'analyse réflexive (#4). Une autre répondante précise que le guide est spécifique à la RAC mais il pourrait être utile dans la situation où il importe de guider une personne sans *faire à sa place* (#3).

1.1.6 L'appréciation à propos de la mise en forme du guide

Quant à la mise en forme du guide, deux répondantes la juge adéquate tandis qu'une attention doit être apportée à la mise en page éventuelle du guide compte tenu de la longueur du texte et de sa présentation visuelle (#2).

1.1.7 À propos de la démarche de validation des informations

Les commentaires à propos de la démarche de validation sont peu nombreux, la question demeurant sans doute trop générale. Dans l'ensemble, les répondantes ont émis plutôt des commentaires sur le travail d'élaboration du guide, parfois des questions subsistent ou encore certaines suggestions. L'une des répondantes a apprécié la démarche et trouvé l'expérience enrichissante (#3). Chez une autre répondante, la lecture préalable du guide avant de répondre au questionnaire s'est

avérée un réel exercice de réflexion et de prise de conscience au sujet de l'accompagnement des enseignants au collégial (#2).

1.2 Les annotations manuscrites dans le guide

Les répondantes ont complété la validation des informations du guide par des annotations manuscrites faites en marge du texte de façon spontanée. Aussi, les propos de deux personnes répondantes rencontrées de façon informelle ont été pris en compte pour clarifier leurs observations. Trois répondantes ont annoté le guide dans son ensemble tandis qu'une répondante n'a écrit qu'un seul commentaire tout en soulignant ce qui lui paraissait important.

La rigueur avec laquelle les personnes répondantes ont su annoter le guide contribue grandement à la richesse de notre collecte de données. Outre le nombre des annotations, c'est particulièrement la pertinence des propos qui s'est avérée importante puisque les annotations manuscrites des répondantes complètent judicieusement les résultats obtenus au moyen du questionnaire. Afin de considérer l'ensemble des observations, les nombreuses annotations ont été regroupées selon les catégories suivantes : les informations aidantes, les informations confuses, les informations manquantes et celles suggérées.

Les propos de deux répondantes qui ne connaissaient pas précisément la démarche d'élaboration d'un portfolio sont plutôt centrés sur cette démarche. Le besoin de voir clairement le lien avec la construction du portfolio est observable chez ces deux répondantes et leurs commentaires sont souvent orientés dans ce sens comme si elles voulaient s'assurer qu'elles avaient bien compris. Chez l'une de ces répondantes, les annotations suggèrent une prise de conscience qu'elle aurait réalisée au cours de l'exercice de validation à propos de l'accompagnement de l'enseignant dans un tel contexte. De plus, notons que certaines annotations comme les mots soulignés, les flèches ou les points d'interrogation ou encore des mots

seuls comme Super, OK, Bien, Oui,... bien que pertinents, n'apparaissent pas dans cette synthèse. Ils sont cependant pris en considération à l'étape de la révision du guide.

1.2.1 Les informations aidantes

Du point de vue des répondantes, certaines informations sont plus significatives que d'autres et les ont aidées à mieux saisir les propos du texte. Ces informations du guide sont donc jugées plus aidantes par les répondantes tandis que d'autres aident tout autant parce qu'elles sont de nature plus réflexive. Ces informations aidantes peuvent être soit un énoncé, un tableau, un paragraphe ou une section de chapitre. Le tableau 10 présente la synthèse des principales informations aidantes du point de vue des répondantes.

Tableau 10
Principales informations aidantes du point de vue des répondantes

POINT DE VUE DES RÉPONDANTES PRINCIPALES INFORMATIONS AIDANTES	
Informations significatives	Propos du guide
Un énoncé	- L'estimation du temps d'accompagnement.
Un tableau	- Les tableaux 4, 5 et 8 (pour deux répondants); - Les tableaux 1 et 6.
Un paragraphe	- La notion de défi au niveau des compétences; - Le principe de la validation des informations au portfolio.
Une section de chapitre	- La fonction accompagnement; - Les postures d'accompagnement; - La place des conseils et du jugement; - La RAC : pièce d'un programme de formation continue; - La lecture préalable de l'annexe 3 si quelqu'un n'a jamais accompagné en RAC.
Informations réflexives	Propos du guide
Un énoncé	- La non utilité du pourquoi dans le questionnement; - Le <i>savoir-agir unique</i> est une notion pleine de sens; la phrase signifiante : « <i>elle ne sait pas toujours ce ...</i> »; - Le sens donné aux expériences; la phrase très signifiante : « <i>Ce ne sont pas les expériences elles-mêmes qui sont ...</i> ».
Un tableau	- Le tableau 2 et le lien avec les étapes d'accompagnement; - Le tableau 8 comme synthèse de parcours de l'accompagnement.
Un paragraphe	- L'apprentissage par essais/erreurs et la pensée réflexive; - La réflexivité et la métacognition dans l'accompagnement.
Une section de chapitre	- Les compétences en accompagnement; - Les difficultés vécues et les sources de démotivation.

1.2.2 Les informations confuses

Au fil de la lecture, les répondantes ont noté des observations assorties de points d'interrogation. Ce sont généralement des propos mal compris et rapportés incomplets ou formulés incorrectement. La source de ces informations confuses peut être soit la signification d'un mot, le sens d'une phrase, parfois l'idée d'un paragraphe. Mal saisis, ces propos demeurent difficiles à saisir par les répondantes

même après une relecture. Le tableau 11 présente la synthèse des informations considérées confuses du point de vue des répondantes.

Tableau 11
Principales informations confuses du point de vue des répondantes

POINT DE VUE DES RÉPONDANTES PRINCIPALES INFORMATIONS CONFUSES	
Incompréhensions	Propos du texte
La signification d'une expression	<ul style="list-style-type: none"> - Les origines diverses des personnes, p.6; - Clarifier la notion des savoirs dans l'action, p.27; - La démotivation et l'attente de crédits, p.37.
Le sens d'une phrase	<ul style="list-style-type: none"> - « Démontrer de l'intérêt pour ce qu'elle fait ... », p.13; - Les différences dans l'accompagnement, p.14; - Défi de partir de l'expérience, p.17 (deux répondantes); - Temps de communication et phases d'accompagnement, p.20; - «Il s'agit ... d'expliquer la façon spécifique», p.28 et 35; - L'attitude permanente de questionnement, p.28; - « Une heure, ça passe vite », p.33.
L'idée d'un paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté de saisir les gains d'une personne qui accompagne lorsqu'on ne l'a jamais expérimenté, p.8; - La vision de l'auteure et notions guide/conseiller, p.9; - Lien et source de l'encadré, p. 11 (deux répondantes); - Savoirs conscientisés et préréfléchis, p.27; - Questionnement de relance difficile à saisir, p.31; - L'idée des rencontres-témoignages, p.40.
Interrogations	Propos du texte
La signification d'un mot	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'un savoir d'expérience? p.34.
Le sens d'une phrase	<ul style="list-style-type: none"> - Distinction consultation pédagogique et accompagnement, p.7; - Pratique du questionnement, une valeur ajoutée? p.8; - « ..se centre sur l'action et de sa compréhension... » ? p.46.
L'idée du paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la source du tableau 3 ? p.15; - Le dialogue formatif et ses caractéristiques, p.16; - Quel sens est donné à la notion d'aide dans le tableau 4? p.20; - Est-ce le questionnement de relance ou la reformulation? p.33.

1.2..3 Les informations manquantes

La validation des informations du guide a permis aux répondantes de noter au gré de leur lecture des propos manquants parce que les informations sont absentes

ou incomplètes : une définition, une explication, un tableau synthèse ou une source de référence. Ainsi formulés, les propos du texte n'aident sans doute pas à comprendre ni à se retrouver dans les différents concepts définis dans le guide. Le tableau 12 présente la synthèse des principales informations considérées manquantes du point de vue des répondantes.

Tableau 12
Principales informations manquantes du point de vue des répondantes

POINT DE VUE DES RÉPONDANTES PRINCIPALES INFORMATIONS MANQUANTES	
Informations absentes	Propos du texte
Une définition	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les acronymes lorsque c'est une première apparition; - Compléter le glossaire : distanciation (deux répondants); connaissances et référents, dialogue formatif; - Définir ce qu'est une grille de lecture, un récit, les ressources personnelles et externes (deux répondants).
Une explication	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter des informations au sujet de la méthodologie; - Clarifier la distinction entre description et narration à propos du portfolio, faire le lien avec la réflexivité; - Voir la logique pour la place des rôles conseil et guide; - Mieux définir ce qui est mis en synthèse dans les outils.
Un tableau ou schéma	<ul style="list-style-type: none"> - Dresser un tableau synthèse en première partie, section 1.1; - Réaliser un schéma de concept pour l'accompagnement.
Une source de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Documenter l'appropriation de l'expérience vécue; - Renforcer l'idée du calendrier pour les personnes impliquées; - Ajouter des références sur l'écoute active.
Informations incomplètes	Propos du texte
Une définition	<ul style="list-style-type: none"> - Clarifier la prédominance des rôles de conseiller et guide; - Mieux définir l'expression culture pédagogique; - Définir un profil ou un prérequis pour accompagner.
Une explication	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter au sujet du <i>counselling</i> (deux répondants); - Énumérer les étapes de l'élaboration du portfolio; - Reformuler les informations des modes d'accompagnement; - Compléter au sujet de la technique de filtrage (2 répondants); - Rendre cohérent l'appellation du comité expert ou d'évaluation.
Un tableau ou schéma	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter les notions de récit et de distanciation au tableau 5; - Mettre en évidence les ressources mobilisées (tableau 7); - Faire ressortir les phases du tableau 8 comme une synthèse.
Une source de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Indiquer la source du questionnement de relance et celle de la technique de filtrage.

1.2.4 Les informations suggérées

Les répondantes ont émis des propositions pour enrichir les informations du guide. Nous les avons distinguées des informations manquantes dans le sens où, si ces propositions ne sont pas considérées, il demeure possible de bien saisir les propos du texte sans que la compréhension des informations ne soit compromise. Cela peut être des informations en fonction du lectorat ou en lien avec le texte. Les répondantes ont également fait des suggestions pour améliorer la présentation du guide dans son ensemble soit la mise en page ou la qualité de la langue. Le tableau 13 présente la synthèse des principales informations suggérées par les répondantes.

Tableau 13
Principales informations suggérées par les répondantes

POINT DE VUE DES RÉPONDANTES PRINCIPALES INFORMATIONS SUGGÉRÉES	
Propositions d'informations	Propos du texte
<i>En fonction de la lectrice ou du lecteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le VOUS pour toucher le lecteur; - Déterminer qui est visé par la personne accompagnatrice : un enseignant ou une personne accompagnée; - Préciser les personnes avec le déterminant possessif SA;
<i>En lien avec le texte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Référer à l'annexe 2 plus souvent; - Préciser le contenu des annexes dans la présentation du guide et aussi de façon plus pointue au fil du texte; - Proposer un moyen d'optimiser les échanges dans les rencontres en présence : l'enregistrement (deux répondants); - Compléter par des analogies, des exemples (trois répondants); - Donner des exemples d'enjeux sociaux.
Suggestions de présentation	Propos du texte
<i>Pour la mise en page</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la subdivision et la typologie des sections; - Rappeler les parties du guide par une entête de page; - Reporter la note de base de page 8 à la page 15; - Revoir l'alignement du texte dans le tableau 5; - Ajouter une note de bas de page pour référence au tableau 4; - Indiquer au lecteur que la suggestion d'éviter le pourquoi est expliquée plus loin.
<i>Ce qui a trait à la qualité de la langue</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir les bons mots ou reformuler au besoin (pages 8, 9, 22, 27, 28, 37,41); - Corriger les coquilles (pages 12, 15, 21, 25, 33, 34, 71).

Toutes les informations provenant de l'enquête par questionnaire ou les annotations manuscrites constituent des sources valides pour notre recherche. Ces données recueillies à l'étape de la validation des informations du guide sont considérées comme des pistes d'amélioration pour adapter le guide d'accompagnement. Elles ont donc été examinées dans ce sens afin de compléter l'évaluation du matériel pédagogique.

2. L'ADAPTATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

La validation des informations par les pairs a permis de constater que le guide d'accompagnement est un outil essentiel pour faciliter la démarche d'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis. La participation des répondantes à ce projet de recherche a contribué à la richesse des résultats obtenus. La diversité des profils de répondantes a permis d'inventorier un plus large recueil d'informations en fonction de besoins spécifiques dans un tel contexte d'accompagnement. À cette étape de la recherche, nous estimons les données de validation suffisamment précises et fiables pour établir sur cette base les modifications à apporter au guide d'accompagnement et, par le fait même, confirmer notre choix d'une évaluation par les pairs.

Cette partie du chapitre présente d'abord les améliorations effectuées au guide et ensuite les recommandations. La rigueur avec laquelle les répondantes ont validé les informations nous a permis de faire cette distinction entre les améliorations et les recommandations. De cette logique, nous avons tiré une analyse crédible afin de concevoir un guide qui puisse répondre aux réels besoins des personnes qui accompagnent en contexte de reconnaissance des acquis.

2.1 Les améliorations effectuées au guide

Au regard des informations validées par les répondantes, les améliorations apportées au guide permettent de l'adapter de manière plus concrète en tenant compte des résultats précédemment présentés, les données du questionnaire et les annotations manuscrites. Nous avons modifié le guide en comptant à la fois sur des corrections et des ajouts que nous avons dissociés pour nous rappeler la rigueur du travail de validation des répondantes. Afin de convenir des améliorations, nous avons retenu la logique méthodologique précédente : a) les informations confuses ou interrogatives ont permis d'apporter des corrections; b) les informations manquantes ont aidé à faire des ajouts; c) les informations aidantes ont servi à reconduire certains éléments et ce qui a été emprunté figure dans les ajouts; d) les informations suggérées ont conduit, selon le cas, à des corrections ou à des ajouts.

Cette section de chapitre présente l'ensemble des améliorations apportées au guide soit les corrections suivies des ajouts. Chacun des ajustements est démontré et justifié de manière à montrer que les choix ont été faits de façon éclairée. Enfin, nous rapportons également les informations n'ayant pas été prises en compte.

2.1.1 Les corrections du guide

Sur le plan des corrections, le guide a été modifié en nous basant sur le relevé des informations jugées plutôt confuses ou interrogatives par les répondantes. Nous appuyons chacune des corrections du guide et en témoignons au regard de ces résultats. Regroupées dans un tableau, ces corrections et les raisons qui les motivent sont expliquées sommairement. Le tableau 14 rapporte la synthèse des principales corrections apportées au guide.

Tableau 14
Principales corrections apportées au guide

Informations et explications	Justifications de la correction
<input type="checkbox"/> <i>Impression de redondance</i> dans la première partie : le texte comporte à trois reprises des redites qui n'apportent pas de nouvelles informations.	<input checked="" type="checkbox"/> Les propos du texte ont été révisés de façon à ce que les informations ne soient répétitives que lorsque cela est opportun; dans ce cas, il est indiqué qu'il y a un rappel d'informations.
<input type="checkbox"/> <i>Incompréhension</i> ²³ d'un mot, d'une expression, phrase ou paragraphe; le texte comporte des notions : a) plus évidentes ou mieux connues de l'auteur; b) formulées à double sens; c) moins significatives sans être nécessairement incomplètes	<input checked="" type="checkbox"/> Dans la perspective de clarifier le sens des propos du texte en fonction du lectorat, l'ensemble des informations ont été révisées de manière à : a) considérer la différence dans le niveau d'expérience ou de connaissance de la lectrice ou du lecteur; b) utiliser un langage plus simple et davantage significatif pour la lectrice ou le lecteur; c) compléter les informations au besoin.
<input type="checkbox"/> <i>Interrogation</i> ²⁴ d'une expression, d'une phrase ou d'un paragraphe; plusieurs informations interrogeaient les répondantes soit des notions : a) plus évidentes ou mieux connues de l'auteur; b) formulées à double sens; c) des notions peu explicitées que, par souci d'alléger le texte, l'auteur énonçaient de façon moins significative sans être nécessairement incomplètes.	<input checked="" type="checkbox"/> Compte tenu que les informations soulignées concernent autant les connaissances en accompagnement que celles en RAC, les corrections apportées au texte ont permis : a) d'éclaircir les propos du texte; b) de renforcer les propos dans le sens souhaité par l'auteur en fonction d'un niveau de compréhension standard du lectorat correspondant à une personne avec peu d'expérience en accompagnement et en RAC; c) d'utiliser un langage moins hermétique pour tenir compte du niveau de compréhension ci-haut mentionné et, le cas échéant, compléter les informations nécessitant plus d'explications.
<input type="checkbox"/> <i>Suggestions</i> ²⁵ en lien avec la personne visée par les propos du texte, plus particulièrement : a) préciser en fonction du déterminant; b) établir la personne visée et conserver la même dénomination.	<input checked="" type="checkbox"/> Dans l'optique de mieux identifier les personnes concernées, les corrections concernent : a) la précision quant à l'emploi d'un déterminant; b) l'emploi du terme <i>personne accompagnée</i> a été privilégié plutôt qu' <i>enseignante</i> ou <i>enseignant</i> dans le but de miser sur la fonction de la personne qui accompagne.
<input type="checkbox"/> <i>Suggestions</i> en ce qui concerne : a) la présentation visuelle; b) la logique développement des idées; c) la qualité de la langue française (orthographe et ponctuation); d) la présence d'erreurs typographiques.	<input checked="" type="checkbox"/> Dans la perspective de produire un guide de qualité qui soit accessible et facile à consulter, diverses corrections sont apportées dans la présentation, plus particulièrement : a) le sens des informations dans les différentes sections; b) l'aspect visuel; c) la qualité linguistique.

²³ Pour la liste des informations incomprises, se référer au tableau 11

²⁴ Pour la liste des informations interrogatives, se référer au tableau 11.

²⁵ Pour la liste des informations suggérées, se référer au tableau 13.

2.1.2 Les ajouts au guide

Les informations jugées manquantes par les répondantes ou celles suggérées ont été considérées pour effectuer les ajouts. Nous avons aussi composé avec le registre des principales informations aidantes afin d'y puiser des éléments concrets pouvant être réinvestis d'une section du guide à une autre. En soutenant la logique que chaque ajout doit être fondé sur des bases solides, nous témoignons de leur pertinence et de leur utilité. Pour aborder les ajouts au guide, nous les présentons regroupés dans un tableau en y joignant les explications qui les justifient. Le tableau 15 rapporte la synthèse des principaux ajouts faits dans le guide.

Tableau 15
Principaux ajouts faits dans le guide

Informations et explications	Justifications de l'ajout
<input type="checkbox"/> <i>Appréciation des références bibliographiques, des tableaux et des encadrés</i> , ce qui permet au lectorat d'initier une synthèse des propos ou de mettre l'accent sur des thèmes-clés.	✓ Les propos du texte ont été révisés de manière à ajouter : a) trois encadrés afin de mettre en valeur certaines informations n'étant pas déjà soulignées de cette façon; b) deux références bibliographiques pour mieux documenter l'expérience vécue et l'écoute active; c) un schéma sur la démarche d'accompagnement.
<input type="checkbox"/> <i>Prise en compte de la place du guide par rapport aux documents fournis par l'université.</i>	✓ Les propos du texte ont été révisés de façon à préciser l'importance de la complémentarité avec les documents de référence.
<input type="checkbox"/> <i>Informations manquantes</i> ²⁶ au sujet d'une définition ou d'une explication, entre autres : a) des définitions au glossaire ou au fil du texte; b) la méthodologie de la démarche d'accompagnement; c) des clarifications ou des explications; d) le renforcement d'idées.	✓ Les propos du texte ont été révisés de sorte que les propos sont plus évidents ou plus clairs : a) la définition des acronymes en première apparition; b) des définitions au glossaire : <i>distanciation, connaissances et référents, dialogue formatif</i> ; c) des clarifications : <i>grille de lecture, récit, ressources personnelles et externes</i> ; d) des distinctions : <i>description du portfolio, faire le lien avec la réflexivité; place des rôles conseil VS guide</i> ; e) renforcement de l'idée du calendrier dans la démarche.
<input type="checkbox"/> <i>Informations incomplètes</i> ²⁷ au sujet d'une définition ou d'une explication, entre autres : a) des définitions au fil du texte; b) des explications approximatives. ou des clarifications de termes plus inusités; c) des notions relatives aux tableaux ou aux encadrés; d) des références imprécises.	✓ La révision des propos du texte a permis de clarifier : a) l'expression <i>culture pédagogique</i> ; b) un profil établi pour la personne accompagnatrice; des notions supplémentaires au sujet du <i>counselling</i> , des étapes d'élaboration du portfolio; les modes d'accompagnement; la technique de filtrage des informations; le nom du comité d'évaluation. c) les concepts de récit et de distanciation (tableau 5); la mise en évidence des ressources mobilisées (tableau 7); les phases d'accompagnement (tableau 8); d) la source du questionnaire de relance et de la technique de filtrage.
<input type="checkbox"/> <i>Informations suggérées</i> ²⁸ en lien avec des propos ou sections du texte: a) des informations en lien avec le texte; b) des exemples ou des analogies; c) la présentation et la mise en page.	✓ L'analyse des suggestions a permis de faire des ajouts : a) l'enregistrement comme moyen d'optimiser les échanges dans les rencontres en présence; b) deux analogies, trois exemples; c) une précision du contenu des annexes et une allusion plus fréquente au portfolio; d) des notes de référence en bas de page.

²⁶ Pour les informations manquantes, se référer au tableau 12.

²⁷ Pour les informations incomplètes, se référer au tableau 12.

²⁸ Pour les informations suggérées, se référer au tableau 13.

2.1.3 Les éléments non retenus

Parmi les résultats, il demeure des informations que nous n'avons pas considérées pour améliorer le guide. Le filtrage des informations se justifiait par l'ampleur des résultats obtenus et la non pertinence de certaines données. Ces éléments que nous n'avons pas retenus ne figurent donc pas dans les recommandations énoncées au prochain point. Ils sont présentés dans cette section et discutés pour mieux saisir les limites de notre analyse.

Les suggestions auxquelles nous n'avons pas donné suite proviennent principalement des questionnaires des répondantes dont l'une se préoccupe des outils d'accompagnement et l'autre fait une suggestion ayant trait au rapport avec la lectrice ou le lecteur. De façon plus spécifique, les informations suggéraient de : a) jumeler les outils 3 et 4 dans la même démarche de réflexion et b) utiliser la formule du vouvoiement afin que le lectorat se sente plus concerné. Étant moins appropriée, la première suggestion est non retenue puisque nous sommes persuadés que les deux outils doivent demeurer distincts pour aider la personne accompagnée à développer sa pensée réflexive à différentes étapes des phases d'accompagnement. Pour ce qui est de la seconde suggestion, nous pensons impliquer la lectrice ou le lecteur en dépit de la formule du vouvoiement.

2.2 Les recommandations suite à l'analyse

Les répondantes sont d'avis que le guide est un outil essentiel à la personne accompagnatrice pour assurer le déroulement de la démarche d'accompagnement. Le point précédent a présenté les modifications apportées au guide qui ont permis de concevoir un document adapté. Cependant certaines modifications plus substantielles doivent être apportées afin de maximiser le potentiel du guide proposé. Dans ce cas, des recommandations sont soumises et la principale raison qui motive le choix de les reporter est le facteur temps. En effet, d'autres suggestions, bien que pertinentes, exigent un travail de rédaction qui dépasse

largement la simple correction de sorte que nous reportons à une version ultérieure ou laissons à d'autres la possibilité de poursuivre ce travail de recherche.

Dans le but de faire état de ces recommandations, le plan proposé à l'étape de validation est repris en partie, soit la place des annexes dans le guide, le contenu présenté dans la première partie du guide, le contenu présenté dans la seconde partie du guide, les tableaux et schémas de même que le guide d'accompagnement dans son ensemble.

2.2.1 La place des annexes dans le guide

Les répondantes ont affirmé que les informations consignées dans les annexes du guide sont essentielles et même indispensables puisqu'à la lecture, la majorité d'entre elles y ont référé plus d'une fois. Comme il importe de bien situer la lectrice ou le lecteur dans le contexte d'accompagnement, ces informations demeurent partie intégrante du guide. L'opinion des répondantes à ce sujet est unanime comme l'indique ce commentaire à propos des annexes :

« Si je n'avais pas accompagné d'enseignants dans le processus d'élaboration de leur portfolio professionnel, je n'aurais pas été en mesure de comprendre la portée de l'accompagnement. L'annexe représente pour moi une lecture préalable absolue [...] Pour une personne accompagnatrice qui ne connaît pas la RAC, ces informations sont absolument essentielles. Sans elles, le processus d'accompagnement demeure abstrait [...] Cela aurait été difficile à saisir si je n'avais pas compris la portée et le but de l'accompagnement qui sont décrits dans l'annexe et dans d'autres documents produits par Performa ». (#4)

En ce qui a trait à la place des informations contenues dans les annexes du guide, l'avis des répondantes est concluant : si ces informations étaient ajoutées à des sections du guide, cela ne le surchargerait pas inutilement. Il nous apparaît donc envisageable de déplacer éventuellement le contenu des annexes dans les différentes sections appropriées du guide.

2.2.2 Le contenu présenté dans la première partie du guide

Les données du questionnaire et les annotations des répondantes ont été prises en compte de sorte que plusieurs modifications ont été apportées au guide. Il n'y a aucune autre recommandation pour le contenu de la première partie du guide, le guide ayant été adapté en conséquence.

2.2.3 Le contenu présenté dans la seconde partie du guide

Les outils présentés dans la seconde partie du guide ont été très appréciés des répondantes pour leur aspect synthèse et leur dimension plus opérationnelle. Afin d'encore mieux répondre à leurs besoins ou de faciliter le suivi de la démarche d'accompagnement, deux répondantes suggèrent la conversion des outils dans un autre format soit le mode formulaire ou *check list*. En plus de rendre la tâche plus concrète pour la personne qui accompagne, ce changement permettrait de renforcer son rôle et rehausser la qualité de ses observations. Nous recommandons la révision des outils dans un format plus pratique, par exemple sous forme de grilles à compléter.

Une autre suggestion est l'élaboration d'un outil d'autoévaluation de la démarche d'accompagnement. Nous considérons que cet outil serait utile et concret pour les deux parties impliquées et nous le recommandons de manière à favoriser l'autorégulation de la personne de même que le suivi de la démarche d'accompagnement.

2.2.4 Les tableaux et des schémas

Plusieurs tableaux et schémas dans le guide sont appréciés pour leur présentation et leur contenu près de la synthèse et du résumé. En somme, ils facilitent la réflexion et permettent également de faire le point avant de passer à

une section suivante du guide. À la suite d'une suggestion, il conviendrait d'ajouter un schéma synthèse de la démarche d'accompagnement pour mieux en saisir les éléments fondamentaux qui la définissent.

2.2.5 Le guide d'accompagnement dans son ensemble

Les autres parties du guide sont toutes appréciées pour leur complémentarité et la pertinence de leur contenu. Il conviendrait cependant de revoir la mise en page du guide pour en améliorer la présentation visuelle et faciliter le repérage d'informations. De plus, il serait approprié de compléter le glossaire par quelques termes à la suite d'une lecture plus approfondie.

3. RÉFLEXION SUR L'ACTIVITÉ DE PRODUCTION DU MATÉRIEL

La production d'un matériel pédagogique est une recherche de développement à des fins utilitaires. L'analyse de l'activité de production et sa validation font progresser la recherche de type appliqué au plan scientifique puisque le matériel produit s'ajoute désormais aux ressources documentaires sur le sujet. En effet, le guide d'accompagnement est une source de référence pour le chercheur en même temps qu'il est considéré comme un outil essentiel pour la personne qui l'utilise. Dans ce sens, il doit correspondre aux exigences d'un produit de la recherche en plus d'être utile à la personne accompagnatrice et répondre à ses divers besoins tant sur le plan pratique qu'au niveau théorique. La réflexion sur l'activité de production de matériel permet de faire la correspondance entre les divers aspects du guide et le cadre conceptuel.

Cette section de chapitre aborde cette réflexion et fait le point sur les principaux concepts, critères ou repères d'appréciation pour la production du matériel ainsi que les choix qui en découlent. Pour faire l'analyse, nous avons référé à la fois au

contenu du guide et à ses critères de validation et avons considéré les appréciations des répondantes.

3.1 Les bases conceptuelles

La production du matériel repose sur des bases conceptuelles qui tiennent compte du contexte spécifique dans lequel la pratique d'accompagnement s'exerce. Ces éléments fondamentaux sont le concept d'accompagnement, la perspective socioconstructiviste et le cadre de la pratique d'accompagnement.

Le concept d'accompagnement constitue l'une des bases fondamentales à l'origine de nos choix pour agencer les informations du guide. En premier, nous l'avons examiné sur le plan théorique et comparé à quelques concepts apparentés puisés dans la littérature. En considérant cette perspective, nous avons choisi de traiter ce concept dans le guide de manière à le distinguer de la consultation pédagogique et à le définir en fonction du contexte de la RAC et de la finalité éducative. D'ailleurs, les éléments essentiels et les dimensions intrinsèques du concept soulignés dans le cadre de référence ont été intégrés dans la définition de l'accompagnement énoncée dans le guide. À partir de ce rapprochement, il a été possible de relever ce qui caractérise l'acte d'accompagner comme par exemple le rapport des personnes, le but ou la fonction d'accompagnement. Ensuite, nous avons analysé le concept d'accompagnement sur le plan de l'action, ce qui nous a permis de mieux comprendre le déroulement de la démarche et de statuer sur les tâches des personnes, les gestes ou les compétences recherchées pour accompagner. Apparaissant dans le guide, toutes ces informations ne sauraient être crédibles sans un solide appui sur des notions théoriques.

Dans l'ensemble du guide, ces diverses informations sont des aspects que nous avons traités principalement dans la première partie et les annexes. Nous avons pris soin de les rappeler également dans la bibliographie thématique en rapport au bilan

de compétences et la validation des acquis d'expérience à l'université. Nous y avons introduit des références au sujet des concepts présentés succinctement ou des notions complémentaires. Nous avons fait ce rappel dans les annexes du guide en rapport à la finalité de l'accompagnement en contexte de RAC.

Un second concept relativement à la perspective socioconstructiviste de l'accompagnement en éducation demeure une notion incontournable dans la pratique en contexte de RAC et de formation du personnel enseignant au collégial. L'apport de cette perspective socioconstructiviste dans notre représentation de l'accompagnement nous a permis de rendre la partie pratique du guide plus concrète et plus cohérente avec les approches actuelles en éducation. Pour notre part, nous avons intégré les bases conceptuelles de l'accompagnement socioconstructiviste afin d'adapter les informations du guide et de suggérer : a) la mise en place de conditions favorables liées à la fonction accompagnement, b) la correspondance avec les connaissances antérieures de la personne accompagnatrice, c) une posture en lien avec le rôle de premier plan attribué à la personne accompagnée, d) l'idée de mettre l'accent sur l'aspect réflexif dans les outils pratiques, e) la mise en évidence d'éléments qui favorisent un accompagnement efficace.

Sur le plan de l'organisation matérielle, ces divers aspects sont considérés dans l'ensemble des parties du guide y compris la bibliographie thématique annotée qui réfère le lectorat à des sources pour des notions plus théoriques comme l'approche par analyses de pratiques ou les compétences professionnelles.

Finalement, le cadre de la pratique d'accompagnement figure parmi les notions de référence fondamentales qui ont servi à faire des choix appropriés en ce qui concerne les actions à poser pour accompagner. Les leçons déduites des expériences d'accompagnement tirées de la littérature ont renforcé notre cadre de référence et démontré la pertinence des aspects traités dans le guide. Ces notions

qualifiant les composantes d'accompagnement ont permis de préciser dans le guide les fondements de la démarche d'accompagnement tels que nous les considérons dans ce contexte. Notre réflexion a porté plus particulièrement sur les conditions d'accompagnement et l'organisation de la démarche. Ayant les notions théoriques en mémoire, nous avons opté pour la clé du questionnaire à la fois comme point de référence et pivot central de son déroulement. À la fin, ces divers aspects nous ont amené à témoigner de situations pratiques d'accompagnement en RAC et à établir des considérations ainsi que les limites de l'accompagnement.

Dans le guide, cela se traduit par des informations et des suggestions d'actions réparties dans les diverses parties, y compris le glossaire, afin de bien couvrir l'ensemble des aspects théoriques et pratiques. Que ce soit des outils comme les tableaux synthèse ou les grilles de lecture, les notions ainsi traitées permettent d'organiser les phases de la démarche d'accompagnement ou de comprendre la finalité en contexte de RAC de même que les référents pour accompagner le personnel enseignant au collégial.

À la lumière de ces faits, nous estimons que le guide répond aux exigences de la recherche développement d'objets, notamment au regard de la correspondance entre les divers aspects du guide et le cadre conceptuel.

3.2 Les critères pour la production du matériel

Au moment des choix méthodologiques, nous nous sommes assuré de combler le manque de matériel pour la personne qui accompagne dans le contexte de la RAC en enseignement au collégial. En souhaitant un répertoire qui réponde au besoin de la communauté de recherche comme à la communauté de pratique, les choix faits dans le guide ont été pensés par rapport à des bases conceptuelles, comme l'explique la section précédente, mais ils reposent également sur des critères pour la production du matériel. À l'étape de la conception, nous avons

utilisé certains critères, entre autres pour orienter et caractériser le contenu du guide en visant : 1) l'accessibilité des informations de façon à ce que le guide soit simple à consulter, d'une utilisation immédiate et que les notions soient faciles à comprendre, 2) la concentration des informations de sorte que les aspects traités portent évidemment sur l'accompagnement mais aussi qu'elles soient reliées au contexte de la RAC, 3) la spécificité des informations de manière à ce qu'elles soient adaptées au cadre de la formation à l'enseignement au collégial.

Aussi à l'étape de validation par les pairs, l'utilisation de repères pour apprécier les informations du guide a permis, entre autres, de vérifier : a) l'utilité, la clarté et la suffisance des informations, b) la pertinence des informations dans les annexes, c) la pertinence des annexes, d) la pertinence du guide pour accompagner. L'appréciation de ce dernier critère s'est faite selon la pertinence du guide de façon à ce qu'il puisse à la fois répondre aux besoins pour accompagner, être applicable dans un autre contexte et être recommandé à des collègues si la situation se présentait.

En validant les informations du guide avec ces repères, les critères pour la production de matériel peuvent alors être considérés. L'appréciation du guide par les répondantes a permis de faire ce lien entre ce que nous souhaitions présenter comme produit de la recherche et le résultat obtenu, soit le guide. Le tableau 16 présente la correspondance des critères pour la production du matériel et les repères d'appréciation du guide.

Tableau 16
Correspondance des critères pour la production du matériel et les repères d'appréciation du guide

REPÈRES D'APPRÉCIATION DU GUIDE	CRITÈRES POUR LA PRODUCTION DU MATÉRIEL		
	Accessibilité d es informations	Concentration des informations	Spécificité des informations
Utilité des informations	√	√	√
Clarté des informations	√		√
Suffisance des informations		√	
Pertinence des informations dans les annexes		√	√
Pertinence des annexes		√	√
Pertinence du guide pour accompagner:			
- réponse aux besoins d'accompagnement	√	√	√
- recommandation du guide à des collègues	√		
- applicabilité dans un autre contexte			√

Il ressort de l'analyse qu'en produisant un guide comportant à la fois des informations suffisantes et pertinentes, nous pourvoyons également la communauté de recherche et de pratique d'un répertoire dont l'accessibilité, la concentration et la spécificité des informations sont démontrées. Tant la pertinence des informations que celle concernant toutes les parties du guide en font un matériel adapté et accessible dont le caractère utilitaire convient précisément pour accompagner en contexte de RAC.

Enfin, nous estimons que le guide d'accompagnement est pertinent et répond au réel besoin d'accompagnement. La personne accompagnatrice pourra y trouver tous les éléments qui, jusqu'ici se trouvaient dispersés dans une multitude de livres ou d'articles. Elle disposera d'un véritable guide pour la réflexion et la recherche ainsi que d'un ensemble de propositions concrètes qui lui permettra de faire face à des situations auxquelles elle pourrait être confrontée.

Au terme de ce chapitre sur les résultats, nous pouvons conclure que nos objectifs de recherche ont été rencontrés. Notre recherche visait principalement à doter la personne accompagnatrice d'un cadre de référence théorique et pratique pour accompagner dans le contexte de RAC. C'est précisément ce qui nous a mené à répondre à notre objectif général de recherche en concevant un guide pour la personne qui accompagne dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, et plus particulièrement dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences pour le personnel enseignant au collégial.

Au plan du développement de notre recherche, quatre objectifs plus spécifiques ont été atteints. D'abord, les résultats d'une préenquête ont permis d'identifier les besoins de la personne accompagnatrice en contexte de reconnaissance des acquis. Les données recueillies ont servi à déterminer le contenu approprié en fonction de critères précis de même qu'à justifier certains choix sur le plan didactique. Finalement la validation des informations du guide auprès d'un groupe de personnes présélectionnées a précédé sa révision pour en améliorer ses caractéristiques et sa valeur dans la communauté de pratique.

Dans l'émergence des expériences d'accompagnement et des situations en contexte de reconnaissance des acquis et des compétences, la personne accompagnatrice pourra bénéficier d'un guide d'accompagnement harmonisé en lien avec le développement professionnel du personnel enseignant au collégial. C'est dans cette logique d'investigation que s'est accentué le véritable sens de la recherche développement d'objets.

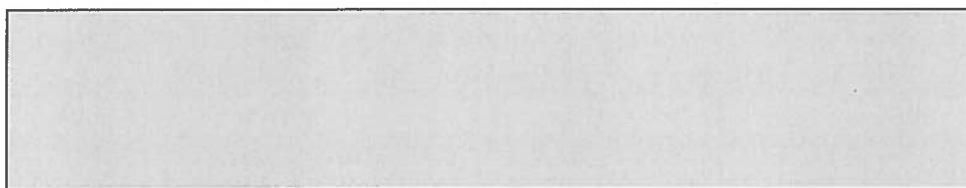
CINQUIÈME CHAPITRE

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Le matériel pédagogique issu de cette recherche de développement est un guide destiné à la personne qui accompagne dans le cadre d'une démarche formelle dans un contexte de reconnaissance des acquis en enseignement au collégial. La version améliorée du guide d'accompagnement est présentée dans ce chapitre.

DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT
DANS LE CONTEXTE
DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES
POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL

GUIDE POUR LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE



Lina Martel

Projet de recherche mené à la maîtrise en enseignement (M.éd.)

Décembre 2008



TABLE DES MATIÈRES

Présentation du guide	5
Première partie : CONCEPTS ET PRINCIPES POUR ACCOMPAGNER EN CONTEXTE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS.....	7
1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences : de quoi s'agit-il ?.....	7
1.2 La reconnaissance des acquis à l'université de Sherbrooke : qu'en est-il?	9
1.2.1 Les phases du processus de reconnaissance des acquis	10
1.2.2 Bref survol de la situation à PERFORMA	12
1.2.2.1 Les enjeux de la RAC à l'enseignement collégial	13
1.2.2.2 Le milieu de l'enseignement collégial.....	15
1.3 Accompagner dans le contexte de la RAC : qu'arrive-t-il?	17
1.3.1 Notre définition	18
1.3.2 Accompagner pour construire le portfolio professionnel.....	20
1.3.3 Les retombées de la démarche d'accompagnement	22
Deuxième partie : LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DANS LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT	24
2.1 La démarche d'accompagnement : que faut-il?.....	24
2.1.1 Rôle, responsabilités et fonctions dans l'accompagnement	24
2.1.2 Les conditions facilitant la démarche d'accompagnement.....	27
2.1.2.1 Les ressources : des connaissances et des référents	27
2.1.2.2 Une posture et des compétences	33
2.2 Les composantes de la démarche d'accompagnement : que se passe-t-il?.....	40
2.2.1 Les modes d'accompagnement.....	40
2.2.2 La durée de la démarche d'accompagnement.....	41
2.2.3 Les phases de la démarche d'accompagnement.....	43
2.2.4 Exemples de tâches pour accompagner en RAC	47
2.2.5 La clé de la démarche : le questionnement.....	47

2.3 À propos de l'accompagnement : que reste-t-il?	56
2.3.1 Quelques considérations	56
2.3.1.1 La validation des informations	56
2.3.1.2 La qualité des écrits ou des propos	57
2.3.1.3 Accompagner les personnes autodidactes	58
2.3.1.4 L'importance de la mise en mots.....	59
2.3.1.5 La place des conseils et du jugement	59
2.3.1.6 Un temps d'arrêt	60
2.3.2 Les contraintes possibles en cours d'accompagnement	60
2.3.2.1 Les difficultés vécues par la personne accompagnée.....	60
2.3.2.2 Les contraintes liées au contexte de la RAC.....	62
2.3.2.3 Les difficultés liées à l'élaboration du portfolio.....	62
2.3.3 Les limites de la démarche d'accompagnement	63
2.3.3.1 Le rôle de la personne qui accompagne	63
2.3.3.2 L'approche expérientielle	63
 Troisième partie : LES OUTILS PÉDAGOGIQUES POUR ACCOMPAGNER	66
Outil 1 : Phase d'accueil et d'entente.....	67
Outil 2 : Phase du dialogue - Exploration du parcours professionnel	68
Outil 3 : Phase du dialogue - Exploration des actions professionnelles	69
Outil 4 : Phase du dialogue - Identification des ressources mobilisées.....	70
Outil 5 : Phase méthodologique - Présentation de l'argumentation	71
Outil 6 : Phase méthodologique - Présentation du dossier.....	72
 Pour aller plus loin	73
Glossaire.....	74
Bibliographie thématique annotée	78
Références et ressources bibliographiques.....	82

DÉDICACE

En hommage à la regrettée madame Michelle Lauzon, pour son sens du professionnalisme qui m'a inspiré à plus d'une occasion par la rigueur des réflexions lors de nos nombreux échanges informels sur l'accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte de reconnaissance des acquis.

REMERCIEMENTS

Ce guide n'aurait pas pu être mené à bien sans l'investissement personnel de plusieurs personnes de mon entourage professionnel. Je tiens à remercier plus particulièrement madame Lise St-Pierre, professeure à l'Université de Sherbrooke, pour m'avoir *accompagnée* dans ma recherche et participé à l'orientation de ce guide par son soutien moral et pédagogique.

Mes remerciements s'adressent également aux personnes-ressources consultées, d'abord pour leur intérêt au thème de la reconnaissance des acquis à l'enseignement collégial et ensuite pour avoir si généreusement accepté de valider les informations de ce guide. La richesse des informations recueillies s'est avérée une source sûre pour faire progresser le guide d'accompagnement dans son aspect plus pratique.

Pour terminer, que les derniers cités soient les premiers : à chacune des personnes que j'ai accompagnées (que je ne peux nommer par souci de confidentialité), elles ont été ma principale source d'inspiration et ont contribué au bien-fondé de ce guide par la pertinence de leur démarche personnelle.



PRÉSENTATION DU GUIDE

Ce guide s'adresse à la personne qui accompagne dans le contexte de la reconnaissance des acquis expérientiels à l'enseignement collégial. Il a pour objectif de fournir les informations et les outils nécessaires afin d'accompagner une personne qui souhaite demander la reconnaissance de ses acquis et de ses compétences. Le but du guide n'est pas de présenter la démarche d'élaboration du portfolio professionnel mais bien la démarche d'accompagnement en vue de soutenir la personne dans la préparation de son dossier et plus particulièrement de l'aider à s'approprier son expérience professionnelle.

Le cadre de référence du guide est cohérent avec les balises institutionnelles de l'Université de Sherbrooke puisque de récents projets à PERFORMA ont fait l'objet d'expérimentation et d'innovation pédagogique ²⁹ dans des programmes de formation spécifique à l'enseignement collégial. Le guide est conçu de manière à apporter des suggestions validées à la suite d'expériences d'accompagnement. De ce fait, il est le fruit d'une recherche menée dans le cadre de la maîtrise en enseignement et plutôt que de modéliser sa pratique a posteriori, l'auteure a choisi de tirer de son expérience un cadre de pratique en essayant de retrouver et d'évoquer des situations professionnelles pour enrichir ce guide.

Au Québec, les recherches ainsi que les publications sur la reconnaissance des acquis et des compétences soulignent l'importance d'accompagner les personnes mais elles ne font pas ou peu mention des caractéristiques ou des composantes nécessaires à la

²⁹ St-Pierre, L., Martel, L., Lauzon, M. et Ruel, F. (2007). *Reconnaissance d'acquis expérientiels en enseignement au collégial*. Communication présentée lors du colloque du MELS intitulé *Reconnaissance des acquis et compétences*, tenu à Montréal en avril 2007.

pratique d'accompagnement. Considéré comme un complément dans la démarche d'accompagnement, ce guide n'est pas suffisant à lui seul et ne saurait remplacer les documents de référence fournis par l'université pour l'élaboration du portfolio professionnel.

Les principales questions relatives à l'accompagnement sont présentées dans le but de proposer au lecteur une façon de faire qui lui permette d'aborder objectivement la pratique de l'accompagnement. Ces questions sont divisées en trois parties dont la première présente le cadre de référence en reconnaissance d'acquis et rappelle quelques principes et concepts rattachés au thème de l'accompagnement. En se basant sur ce qu'il faut savoir sur la reconnaissance des acquis et sur ce qui est attendu de l'accompagnement, la seconde partie fournit des suggestions propres à la démarche d'accompagnement et au soutien pédagogique. Que veut dire *accompagner* et surtout comment la personne accompagnatrice doit-elle *travailler*, se comporter pour être efficace, pour aider vraiment la personne ? Enfin, la troisième partie suggère des outils utiles pour animer les rencontres ou diriger les communications lors de la démarche d'accompagnement. Ces outils pédagogiques visent, entre autres, à faciliter le déroulement des activités d'accompagnement et pour en tirer profit, il suffira de les reproduire selon les besoins.

La section des références bibliographiques contient une bibliographie thématique regroupant un ensemble de ressources sélectionnées par l'auteure. Chacune de ces références est annotée et comporte une description sommaire. De plus, à la fin de cet ouvrage, un glossaire permet de clarifier le sens de la terminologie principalement employée dans le guide et susceptible d'être fréquemment utilisée dans le contexte d'une démarche de reconnaissance des acquis. Finalement, bien qu'orienté pour répondre à une démarche en contexte spécifique de reconnaissance des acquis, ce guide fournit des informations pouvant être adaptées dans une situation d'accompagnement similaire lorsque la recherche et la description d'expériences professionnelles font l'objet d'un bilan réflexif.

PREMIÈRE PARTIE

CONCEPTS ET PRINCIPES POUR ACCOMPAGNER EN CONTEXTE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est un thème majeur de discussion dans la communauté éducative. D'ailleurs le champ de la reconnaissance des acquis et des compétences se développe à travers le monde et la mobilisation internationale à ce niveau s'explique en partie par une demande accrue de compétences, de mobilité et de flexibilité sur le marché actuel de l'emploi. Le phénomène de la mondialisation, le développement de la science et des technologies dans tous les domaines ainsi que la multiplication des modes d'accès et des lieux de formation rendent nécessaires aujourd'hui diverses formes de reconnaissance des acquis. Cette partie du guide présente les concepts et les principes généraux pour réaliser l'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis. En définissant la RAC, il devient alors possible de l'aborder dans un cadre universitaire, notamment à PERFORMA. La dernière section traite de l'accompagnement des personnes dans le cadre de ce processus pour faire reconnaître des acquis et des compétences en enseignement collégial.

1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences : de quoi s'agit-il ?

La reconnaissance des acquis et des compétences est un moyen qui permet d'évaluer et faire reconnaître officiellement ce qu'une personne connaît ou sait faire, peu importe où, quand et comment ces compétences ont été acquises (Sansregret, 1988).

Un processus : personnel et institutionnel

La RAC est un processus permettant d'obtenir la reconnaissance officielle de ses acquis et ses compétences provenant de formations diverses et d'expériences variées. Ce processus est basé sur le repérage, l'identification et la validation des acquis et des compétences retenus selon un référentiel donné et en fonction d'un projet de diplomation, de qualification professionnelle, d'insertion en emploi ou d'un projet personnel (Comité d'experts sur le financement de la formation

continue, 2004 dans Talbot, 2007). Pour obtenir cette reconnaissance, la personne doit identifier, clarifier, formaliser et demander de reconnaître les acquis de divers types.

Par ailleurs, c'est aussi le processus par lequel l'institution³⁰ accompagne, vérifie, évalue et s'assure de la pertinence, de la validité, de l'équivalence et de la qualité des acquis qui lui sont soumis dans la demande (Université de Sherbrooke, 2007).

Buts et avantages recherchés

La RAC permet, entre autres, a) d'admettre une personne à un programme d'études, b) de définir un parcours optimal de formation et c) de contribuer à l'obtention d'un diplôme. Ainsi l'établissement d'enseignement décide de l'admission, de l'octroi de crédits par équivalence ou de la substitution d'une activité par une autre jugée plus appropriée. Au terme de ce processus, l'institution délivre un document officiel (bulletin, attestation, diplôme, etc.) attestant soit de l'ensemble des compétences propres à un titre donné dans le programme d'études, soit une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation).

La RAC permet également de faire état, s'il y a lieu, de la formation manquante à acquérir en fonction d'un objectif soit de diplomation, de qualification professionnelle ou d'insertion en emploi. Dans un contexte de parcours scolaire, la formation manquante désigne la formation jugée nécessaire pour combler l'écart entre les connaissances ou compétences acquises et celles requises pour satisfaire aux exigences d'une activité pédagogique ou d'un programme d'études. Au terme de l'évaluation du dossier de RAC, la formation manquante est déterminée par un comité expert nommé par l'institution.

Une responsabilité sociale

Dans une perspective sociale, la RAC s'appuie sur des principes de base centrés sur la personne :

«Une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et de ses compétences, en contrepartie, il lui incombe de faire la preuve de ses acquis;

³⁰ L'institution représente l'établissement qui dispense l'enseignement, que ce soit à la formation secondaire, collégiale ou universitaire.

Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà. Ce qui importe dans la RAC, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage; Une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel»
(Source : CSE, 2000, p. 16-17).

En d'autres mots, une personne n'a pas à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités. Par ailleurs, le processus est guidé par les principes d'accessibilité, de rigueur, d'efficacité, d'équité et de confidentialité.

1.2 La reconnaissance des acquis à l'Université de Sherbrooke : qu'en est-il?

Actuellement, les pratiques en RAC sont encore peu développées et sont très variables d'une université à une autre tout comme d'un champ disciplinaire à l'autre. En tant qu'entités autonomes, les universités établissent leurs règles dans le respect de leurs devoirs et responsabilités à l'égard du droit de la personne à la reconnaissance de ses acquis et de ses compétences. À l'Université de Sherbrooke, une politique institutionnelle sur la reconnaissance des acquis³¹ a été adoptée en juin 2007. Cette disposition permet de reconnaître jusqu'aux deux tiers des crédits exigés dans le cadre d'un diplôme pour une personne démontrant l'atteinte des objectifs essentiels ou des compétences rattachées à un référentiel de formation. Sur le principe d'une reconnaissance officielle, la RAC participe au rapprochement du monde professionnel de celui de la formation.

Les personnes admissibles

Toute personne qui fait (ou prévoit faire) une demande d'admission à un programme ou qui y est déjà admise peut faire une demande de reconnaissance des acquis.

³¹ Politique sur la reconnaissance des acquis, Université de Sherbrooke, Juin 2007. La politique est disponible à l'adresse suivante : <www.usherbrooke.ca/accueil/documents/politiques/2500-023.pdf>.

Les acquis admissibles

Les différents types d'acquis que les personnes peuvent faire reconnaître à l'université sont des *acquis scolaires* et *extrascolaires*. Ils se définissent en tout par leur nature et leur mode d'acquisition. Les *acquis scolaires* sont les connaissances et les compétences acquises par scolarisation dans des systèmes d'enseignement reconnus (collégial, universitaire ou autre). Les *acquis extrascolaires* sont divisés en deux catégories, les acquis formels et les acquis d'expérience. Les acquis formels sont les connaissances et les compétences acquises à l'extérieur du milieu scolaire, notamment dans le cadre d'activités structurées de formation ou de perfectionnement dispensées dans le milieu de travail ou lors d'activités sociocommunautaires³². Les *acquis d'expérience* sont les connaissances et les compétences développées au cours d'expériences de travail et de vie, d'activités d'autoformation et, généralement sans que ces apprentissages n'aient été planifiés ni recherchés en eux-mêmes, puisque les expériences vécues avaient d'autres finalités.

Pour être jugés intrinsèquement valides et aptes à être traités et reconnus comme tels, les acquis d'expérience doivent être de nouvelles connaissances théoriques et pratiques issues d'apprentissages autodidactes réalisés dans et par les activités de l'expérience de travail ou de l'expérience de vie (Poulin, 2005). Conformément au principe selon lequel les acquis déjà reconnus n'ont pas à l'être une seconde fois, *ce ne sont que les nouvelles connaissances et compétences, n'ayant pas encore été reconnues implicitement ou explicitement, qui sont considérées*. À ce sujet, Poulin (ibid.) met en garde de ne pas confondre les nouvelles acquisitions avec une meilleure intégration de compétences déjà acquises.

1.2.1 Les phases du processus de reconnaissance des acquis

À l'Université de Sherbrooke, le processus formel comprend un ensemble de phases retenues pour encadrer la reconnaissance des acquis. Des mesures d'accompagnement sont prévues tout au long du processus pour que celui-ci soit le plus formatif possible et adapté aux besoins de la personne. Le processus peut être

³² Selon Poulin (2004), si la présence dans le milieu ou à l'activité n'a pas été suffisamment assidue et significative, les acquis extrascolaires sont plutôt évalués comme des acquis d'expérience (ou expérientiels).

entrepris pour l'admission à un programme de 1^e, 2^e ou 3^e cycle et durant le parcours d'études sans toutefois entrer en conflit avec les objectifs du programme et avec les politiques ou règlements facultaires.

a) Accueil et information

Cette phase vise à faciliter la démarche de reconnaissance des acquis en favorisant l'accès à l'information. Elle consiste à fournir, dès le premier contact, un point d'écoute et de l'information pertinente sur le processus formel de reconnaissance des acquis à réaliser. Cette première étape permet également de clarifier la nature des besoins de la personne et de l'orienter vers les ressources appropriées.

b) Examen de la demande

Cette phase vise à établir la pertinence pour la personne souhaitant s'engager dans un processus de RAC d'entreprendre les démarches. Ayant obtenu un décryptage de sa situation, la personne mesure la faisabilité de son projet et prend une décision éclairée. À la suite de l'examen de la demande, un avis de recevabilité ou de non-recevabilité de la demande est transmis à la personne.

c) Ouverture et constitution du dossier requis

Cette phase vise à entreprendre l'élaboration du dossier de reconnaissance des acquis. Pour la personne candidate, cela consiste à rassembler toutes les pièces pouvant servir à faire la démonstration des acquis et à constituer un dossier bien articulé qui met en évidence les éléments pertinents à la demande de RAC. L'exercice se complète par la formalisation des acquis en lien avec les cours ou le programme visés³³.

d) Dépôt du dossier

Cette phase vise à signifier à l'instance concernée qu'une reconnaissance d'acquis est demandée relativement à l'un de ses programmes. Pour la personne engagée dans le processus, cette étape consiste à déposer le dossier requis (complété et formalisé) à la faculté de l'université en précisant l'objet de la demande.

e) Évaluation des acquis

Cette phase vise à produire une évaluation rigoureuse des acquis soumis dans la demande. Elle consiste à faire une étude approfondie du dossier et de la demande de RAC ainsi que des pièces justificatives. L'évaluation peut s'effectuer selon

³³ Pour les programmes Performa à l'enseignement collégial, la constitution du dossier, sous forme de *portfolio professionnel*, est une étape d'investigation et de bilan.

diverses modalités, par exemple, par un comité d'experts, un jury ou un comité programme et à l'aide de différents moyens, par exemple, une entrevue, un examen ou un projet.

f) Décision et suite d'actions

Cette étape assure le suivi de la demande dont la procédure se résume à rendre compte du résultat de l'évaluation des acquis. Elle consiste à formuler et à communiquer une décision concernant la demande et à proposer une suite des actions à entreprendre afin d'actualiser la décision rendue. L'application de la décision vise à officialiser la reconnaissance (en partie ou en totalité) ou la non-reconnaissance des acquis pour lesquels la demande a été déposée.

g) Droit de révision de la décision et droit d'appel pour l'admission

La politique institutionnelle prévoit des modalités de révision pour la reconnaissance d'une ou plusieurs activités pédagogiques, dans le cas de personnes déjà admises et souhaitant un parcours optimisé de formation ainsi que des modalités d'exercice du droit d'appel selon une procédure spécifique (Annexes 1 et 2 de la politique).

h) Application de la décision

Cette phase vise à officialiser la reconnaissance, en totalité ou en partie, ou la non-reconnaissance des acquis pour lesquels la demande a été déposée.

i) Suivi de la décision

Cette phase vise à assister la personne tout au long de son parcours afin de lui permettre de maximiser ses chances de réussite et lui assurer un soutien, au besoin. Des données sont également consignées dans le but d'évaluer la qualité du processus mis en place.

1.2.2 Bref survol de la situation à PERFORMA³⁴

Le développement de la RAC à l'université bouscule les traditions, surtout en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis expérientiels, particulièrement pour des professions comme l'enseignement où la définition de tâches ne correspond pas à une série de gestes précis à poser, bien que des compétences aient été définies par

³⁴ Les informations contenues dans cette section sont un complément aux outils fournis par l'Université de Sherbrooke et par PERFORMA dans le cadre de la reconnaissance des acquis pour assurer le suivi d'une personne souhaitant faire une demande de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement au collégial.

différents organismes³⁵ au regard d'un profil professionnel. Le regroupement Performa a mené des projets pour développer un dispositif en matière de reconnaissance d'acquis expérimentiels dans ses programmes (St-Pierre et Ruel, 2007).

Au regard du droit à la RAC et au principe de l'équité sociale, la reconnaissance des acquis pour des études de 2^e cycle est possible et procède selon les règlements en vigueur suivant un dispositif propre à PERFORMA. C'est dans le but de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant qu'un dispositif de reconnaissance des acquis expérimentiels a été mis en place en relation avec le diplôme (DE) ou la maîtrise en enseignement collégial (MEC). La démarche de RAC proposée par PERFORMA amène la personne à retracer et à analyser ses acquis expérimentiels par une autoévaluation des apprentissages réalisés. En fait, il ne s'agit pas de reconnaître les expériences professionnelles elles-mêmes, aussi innovantes soit-elles, mais bien les apprentissages faits au cours de ces expériences en les mettant en relation avec ceux que visent les programmes d'études.

1.2.2.1 Les enjeux de la RAC à l'enseignement collégial

S'engager dans une démarche de reconnaissance des acquis suppose un investissement personnel de la part de l'enseignante ou de l'enseignant³⁶, car le droit à la RAC n'est pas le droit à l'octroi automatique d'équivalence de crédits demandée. La démarche requiert une réflexion sur l'ensemble de son parcours professionnel et permet de situer l'état de développement de ses compétences professionnelles. Il s'agit de porter un regard critique quant aux apprentissages réalisés sur la base de fondements conceptuels au regard des orientations et du référentiel de compétences des programmes de formation de 2^e cycle.

La personne qui accompagne est appelée à rencontrer des enseignants expérimentés à différents échelons qui peuvent avoir des besoins et des désirs de

³⁵ Tels que PERFORMA, (1999) ; le Conseil supérieur de l'éducation, (2000) ; le Ministère de l'éducation de Québec, (2001).

³⁶ Les personnes engagées dans les programmes de formation à Performa sont en grande majorité du personnel enseignant au collégial.

formation extrêmement variés. Le concept même de *reconnaissance* dans le développement professionnel apparaît comme une évidence puisque ce dernier peut être défini comme l'ensemble de « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, cité dans Lauzon, 2002, p. 76). Ainsi il serait abusif de prétendre que seul le perfectionnement contribue à toutes les transformations individuelles ou collectives nécessaires à un enseignant pour se développer professionnellement. Pour le personnel enseignant au collégial, l'intérêt de recourir à la reconnaissance des acquis n'est pas la mobilité professionnelle et l'enjeu de la démarche est plutôt lié à son développement professionnel.

La RAC : une contribution au développement professionnel de l'enseignant

Dans son étude, Lauzon (2002) démontre que le personnel enseignant au collégial affiche un bilan considérable d'acquis expérientiels développés dans la pratique professionnelle. En fait, l'enseignant en exercice contribue au développement de la pédagogie collégiale par divers projets individuels ou collectifs et réalise des apprentissages de même nature que ceux proposés dans les programmes de formation. Or c'est ici que le processus de reconnaissance des acquis devient un moyen pour la personne de faire reconnaître ces (ses) acquis expérientiels par une *voie officielle*. Et comme la démarche de reconnaissance d'acquis s'inscrit dans le cadre d'un programme de formation, la quête de cette reconnaissance se situe dans un contexte de perfectionnement pédagogique permettant à la personne de progresser à la fois dans son parcours et dans son développement professionnel.

La RAC : la *pièce* d'un programme de formation continue

Toute preuve de qualification reconnue peut être un moteur de progression dans la vie professionnelle. En reconnaissant officiellement l'expérience professionnelle, la RAC apporte la complémentarité entre les acquis de la vie professionnelle et ceux obtenus par la formation, puisque la démarche n'a de sens que par rapport à un diplôme.

Pour les uns, c'est la voie pour obtenir des crédits comptabilisables de formation et avancer dans leur parcours académique sans avoir à refaire des activités menant à des apprentissages déjà réalisés. Et pour certains d'entre eux, c'est le moyen d'accéder plus rapidement à l'obtention du diplôme visé. Pour d'autres, c'est la possibilité d'optimiser leur cheminement de formation car si la démarche conduit à identifier les compétences que l'enseignant possède, il permet tout autant de déterminer celles qu'il souhaite acquérir. Dans certains cas, le suivi d'une demande de RAC mène à des activités relatives à une formation manquante afin de compléter les étapes du processus d'acquisition des compétences professionnelles.

La RAC : un *espace* de valorisation professionnelle

Les démarches entreprises par les personnes candidates à la RAC s'inscrivent dans une logique de valorisation de l'expérience professionnelle et sont généralement conçues de manière à valoriser les compétences personnelles qui n'ont pas fait l'objet de reconnaissance formelle. Dans cette optique, une démarche de reconnaissance des acquis expérientiels permet de valoriser les compétences des enseignants expérimentés. En fait, il arrive très souvent qu'une fois toutes ses expériences formelles et non formelles validées par le RAC, l'enseignant prendra conscience de ses propres compétences et de l'ampleur de son autonomie professionnelle. Bien que l'autoreconnaissance demeure l'objectif premier d'une démarche de RAC, il n'en demeure pas moins qu'au terme de cette démarche, la reconnaissance *officielle* des acquis devient un dispositif de valorisation professionnelle au même titre que la reconnaissance par les pairs ou dans son milieu de travail.

*Il conviendra d'accompagner la personne vers l'atteinte de ses objectifs
ou de son projet dans la compréhension des enjeux de la
reconnaissance de ses acquis.*

1.2.2.2.. Le milieu de l'enseignement collégial

Dans un contexte de reconnaissance des acquis issus de l'expérience professionnelle, la connaissance du milieu de l'enseignement collégial présente un

intérêt considérable puisque la personne accompagnée peut interagir avec une personne qui connaît son champ professionnel. Cela est d'autant plus important que la personne accompagnatrice est appelée à rencontrer des enseignants expérimentés ayant un bilan considérable d'acquis expérimentiels. La réalité de la personne accompagnée est aussi vaste et diversifiée que les expériences professionnelles peuvent le démontrer. Voici quelques situations spécifiques pour aider à accompagner la personne.

Le contexte du *Renouveau*³⁷ au collégial

Le processus de RAC met l'accent sur le contexte professionnel de la personne. Or pour l'enseignant expérimenté, la démarche de reconnaissance se situe dans le contexte où le *Renouveau* au collégial a bouleversé les pratiques d'enseignement et où la nécessité d'effectuer des choix entraîne à la fois un besoin d'identifier ses ressources et de définir ses compétences nouvellement acquises. En ce sens, la compréhension des mesures et des résultats découlant du *Renouveau* pédagogique prépare bien la personne qui accompagne à soutenir l'autre dans la recherche et la définition du contexte dans lequel il a développé ces acquis et ces compétences.

Au cours des dernières années, l'évolution de la situation de l'enseignement a modifié radicalement les rapports de l'enseignant à sa profession et le confronte aujourd'hui à réviser sa pratique professionnelle. Ce sont l'adaptation incessante et accélérée aux développements technologiques, les contraintes liées tant au *Renouveau* pédagogique qu'à la professionnalisation qui rendent nécessaire le renouvellement des pratiques d'enseignement, notamment au collégial. Pour l'enseignant, l'adaptation de sa formation initiale ne suffit plus, il s'agit de développer la capacité à s'adapter pour faire face à la complexité et à la diversité de ses tâches.

Pour plusieurs enseignants, le développement de nouvelles compétences est l'une des façons de s'adapter au monde de l'enseignement. Et c'est par la réalisation de projets d'innovation ou pédagogiques que l'enseignant développe, à différents niveaux, de nouvelles compétences. C'est dans la compréhension de ce contexte de

³⁷ Le *Renouveau* au collégial est une importante réforme de l'enseignement au collégial adoptée en 1993 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (à l'époque, responsable de la formation dans les collèges).

développement des compétences qu'il est possible d'aider la personne à décrire les éléments les plus pertinents de ce contexte.

Le recours à des référentiels de compétences

Quant il s'agit d'analyse de compétences, la question soulève des aspects importants. Dans le cadre de la RAC, certains cherchent une reconnaissance de leur expérience et de leur professionnalisme, d'autres une reconnaissance plus personnelle. Plus la compétence est de l'ordre du *savoir-agir*, plus l'évaluation consistera à attribuer une *valeur*, une *pertinence*, un *sens* à une pratique professionnelle et ne peut se réduire à contrôler sa conformité par rapport à une norme unique.

Il n'y a donc pas qu'une seule façon d'agir avec compétence. Dans ce sens, les référentiels de compétences sont à considérer non pas comme des *moules* mais comme des balises (Le Boterf, 2004). C'est en se référant à ces points de repère que la personne qui accompagne pourra en aider une autre à construire des justifications qui ne sauraient qu'être uniques.

La place du diplôme en enseignement

Dans une démarche d'accompagnement auprès du personnel enseignant du collégial, la personne qui accompagne se doit de s'intéresser au diplôme visé et à la place qu'il occupe dans un espace socio-économique. Bien que la certification ne soit pas l'objectif premier d'une démarche de RAC, il a, pour certaines personnes accompagnées, une valeur importante de formation ou de finalité professionnelle.

1.3 Accompagner dans le contexte de la RAC : qu'arrive-t-il?

À l'heure actuelle, tous les praticiens dans le domaine de la reconnaissance des acquis insistent sur la préparation du dossier à soumettre au moment de la demande de RAC et pour plusieurs, ce projet est vu comme une véritable formation. Comme les universités ont des pratiques très diverses en matière d'évaluation des acquis, notamment pour reconnaître les acquis expérimentiels, préparer son dossier suppose un véritable travail de réflexion pour cette personne. L'analyse de sa pratique professionnelle requiert une réflexion en profondeur tant rigoureuse que critique sur la base des orientations et du profil de compétences d'un programme de formation. Si le fait de se référer à des profils de formation

rendra la tâche de RAC plus facile pour la personne qui en fait la demande, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile d'analyser son parcours professionnel ou de se retrouver dans les différentes étapes du processus de reconnaissance. Il y a là un besoin d'accompagnement pour faciliter la réflexion sur la pratique et la rendre cohérente avec les exigences de la RAC au regard des programmes visés.

Aujourd'hui, les définitions de l'accompagnement s'établissent le plus souvent dans les limites d'un contexte donné et tiennent autant à la diversité de ses références théoriques qu'aux origines diverses des personnes qui accompagnent. L'important c'est de donner du sens à ce qui est fait quand il est question d'accompagner. L'accompagnement fait partie des nouvelles pratiques éducatives, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes et des styles d'apprentissage et qui font place à une démarche ayant pour but de guider, de soutenir et d'aider plutôt que de diriger.

1.3.1 Notre définition

En contexte de RAC, l'accompagnement part de l'idée que chaque personne possède en elle toutes les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels sa situation professionnelle l'expose.

«L'accompagnement est une forme de soutien à la personne dans le suivi de son projet de formation, notamment dans ses démarches de réflexion et de rédaction, pour l'amener à cheminer dans l'explicitation de ses acquis et des compétences développées» (Martel, à paraître).

En définissant ainsi l'accompagnement en RAC, il convient de reconnaître que la démarche est associée de près à la relation interpersonnelle de même qu'au processus d'analyse et de réflexion. Comme nous le verrons plus loin, ces notions se trouvent au centre de la démarche impliquant un processus interactionnel à la fois nécessaire et favorable à l'accompagnement.

programme de formation à Performa
projet de RAC

démarche personnelle	démarche d'accompagnement
Réflexion sur sa pratique	Soutien à la démarche de réflexion
Rédaction du portfolio	Soutien à la démarche de rédaction
Explicitation des acquis expérientiels	Soutien à l'explicitation des acquis
Démonstration de l'acquisition de compétences	Soutien à la démonstration de compétences

Figure 1 Représentation schématique de la démarche d'accompagnement en RAC

Ce que nous appelons ici au Québec *démarche d'accompagnement* est une forme plus spontanée, plus naturelle d'accompagnement, moins systématisée, instrumentalisée ou institutionnalisée. Or il existe en France, un accompagnement plus organisé et constitué d'un ensemble de comportements ou de conduites, étayés par des savoirs, théoriques et pratiques, instaurant même un type de professionnalité. C'est pourquoi l'accompagnement y est défini comme un véritable *paradigme*³⁸ structurant et éclairant les pratiques non seulement des éducateurs, mais aussi de tous ceux qui se retrouvent impliqués dans une relation au monde et à autrui.

Soutenir le personnel enseignant dans sa démarche

Dans le but de soutenir l'enseignant qui souhaite faire une demande de RAC, PERFORMA a mis en place un dispositif d'accompagnement dans le suivi du processus. Le besoin d'accompagnement peut être évalué lors d'une première étape et pourra prendre la forme d'une activité collective³⁹ ou d'un accompagnement de type individuel. Dans les deux cas, il s'agit d'offrir un suivi pédagogique quant au processus d'élaboration d'un portfolio professionnel, notamment dans la progression et l'organisation des différentes parties du dossier de RAC.

³⁸ Nous invitons le lecteur intéressé à l'*accompagnement en tant que paradigme* à lire Ardoïno, J. (2000); <<http://arianesud.com/content/download/185/700/file/ARDOINO%20Accompagnement%20en%20tant%20que%20paradigme.pdf>>.

³⁹ PERFORMA offre, dans le cadre de ses programmes, une activité de perfectionnement créditée, DVP-808 *Portfolio professionnel* (3 crédits).

1.3.2 Accompagner pour construire le portfolio professionnel⁴⁰

L'accompagnement dans un contexte de RAC permet à la personne accompagnée de prendre le recul qu'elle ne peut s'accorder au quotidien, d'élargir sa réflexion, d'identifier de nouvelles façons d'éclairer une problématique, de conduire une analyse. En favorisant la distanciation, l'accompagnement a donc un caractère *autoformateur*. Dans la démarche d'accompagnement, il s'agit de proposer à la personne accompagnée une méthodologie appropriée qui permettra l'explicitation d'acquis expérientiels mal définis autrement. Comme il n'est pas évident de mettre en valeur des savoirs cachés devenus implicites avec le temps (Bourassa, Serre et Ross, 1999), l'accompagnement permet donc de soutenir l'enseignant dans cette explicitation pour mieux la mettre en récit dans son portfolio.

Qu'est-ce qu'un portfolio professionnel?

Le *portfolio professionnel* est un document écrit dans lequel les acquis expérientiels sont explicités, démontrés et articulés en fonction d'objectifs de formation et attestant le développement de compétences spécifiques au moyen de pièces justificatives sélectionnées et colligées.

Le portfolio professionnel est-il un bilan de compétences ?

Le *portfolio professionnel* et le *bilan de compétences*⁴¹ sont des outils associés de près à la RAC, quoique différents quant à leur but et leur contenu. Le premier, d'inspiration nord-américaine est généralement intégré aux programmes de formation continue tandis que le second, davantage utilisé en France, est traditionnellement relié à l'orientation professionnelle et à la recherche d'emploi dans un contexte de mobilité de la main-d'oeuvre. Les deux outils sont des documents qui s'inscrivent dans une logique de valorisation de l'expérience professionnelle et sont généralement conçus de manière à identifier et valoriser les

⁴⁰ Nous rappelons ici que le but de ce guide est d'outiller la personne accompagnatrice dans la démarche d'accompagnement et non dans la démarche d'élaboration du portfolio professionnel. Par conséquent, les informations contenues dans cette section ne sont qu'un bref résumé et ne remplace pas les outils fournis par PERFORMA, notamment pour réaliser le portfolio professionnel.

⁴¹ Le bilan de compétences est une expression normalisée en France et décrit une pratique statuée et règlementée dans ce pays. Le lecteur intéressé à la validation des acquis d'expérience et au bilan de compétences est invité à lire : Cherqui-Houot (2001) pour celui en France ou Michaud, Dionne et Beaulieu (2006) pour une adaptation québécoise du bilan de compétences.

compétences personnelles qui n'ont pas fait l'objet de reconnaissance formelle. De façon succincte, les distinctions

Le *portfolio professionnel* est le document le plus souvent requis pour appuyer une demande de reconnaissance d'acquis dans un programme donné afin de bénéficier d'une attribution de crédits de formation. Il est le fruit d'un travail de réflexion qui a pour but a) d'analyser et synthétiser les expériences professionnelles, b) de déterminer et expliciter les acquis issus de l'expérience professionnelle, c) d'articuler ces acquis en fonction de compétences développées et d'objectifs de formation, d) de démontrer les acquis au moyen de pièces justificatives sélectionnées et colligées et e) d'établir ses priorités de formation, parfois professionnelles.

Le *bilan de compétences* a pour objectif de permettre à une personne, ayant un emploi ou non, d'identifier ses compétences acquises, de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Au cours du bilan, les activités de la personne seront analysées afin de a) faire le point sur ses expériences professionnelles et personnelles, b) déceler ses potentialités inexploitées, c) recueillir et formaliser les éléments permettant d'élaborer un projet professionnel, d) gérer au mieux ses ressources personnelles et ses priorités professionnelles et e) planifier une stratégie pour une recherche d'emploi ou d'option pour un choix de carrière.

Les écrits sur le sujet font état de difficultés dans la mise en œuvre du portfolio ou du bilan de compétences comme le rapporte plusieurs auteurs.

L'expérience pratique a démontré la lourdeur de la mise en œuvre du portfolio ou du bilan de compétences et la nécessité d'avoir recours à des professionnels spécialisés; ces deux documents sont d'abord des outils de formation avant d'être des outils d'évaluation (Cherqui-Houot, 2001).

Accompagner dans la construction du portfolio

Le pratique professionnelle de la personne démontre généralement une progression et une diversité par l'accumulation d'expériences et de formations. L'élaboration du portfolio professionnel sous-tend alors un processus d'analyse et de synthèse des

expériences professionnelles en vue de 1) faire émerger les compétences générées, 2) coder ces compétences dans un langage qui permet d'en mémoriser le contenu pour soi et pour autrui et 3) rechercher les preuves qui peuvent témoigner de leur authenticité dans la réalité professionnelle et sociale.

La réalisation du portfolio exige une description approfondie et détaillée des tâches exercées dans les situations professionnelles ainsi que des liens clairs entre les compétences développées et les crédits recherchés. Faire un retour sur son expérience n'est pas un exercice simple. En plus de faire appel à la mémoire, il s'agit de sélectionner les moments importants de son parcours professionnel et de faire le point sur les acquis qui en résultent. Le travail d'explicitation permet de fournir la preuve que :

- a) des ressources ont été mobilisées et que des aptitudes, connaissances et compétences comparables à celles qui sont attendues, ont été construites dans le cadre d'un parcours professionnel;
- b) la personne possède un certain « recul » sur son expérience et qu'elle est capable de la décrire et de l'analyser.

En somme, il s'agira de fournir à la personne une méthode d'analyse de son expérience professionnelle et une manière de la traduire dans des termes qui facilitent la validation des acquis.

1.3.3 Les retombées de la démarche d'accompagnement

L'accompagnement individualisé dans le cadre de la RAC se rapproche de la consultation pédagogique individuelle⁴² et vise à faire réaliser des apprentissages par l'exploration et l'investigation réflexive. À priori, la personne accompagnatrice travaille *avec une personne* en tenant compte du contexte de sa pratique. Il s'agit de réfléchir *avec la personne*, d'entrer dans une *zone personnelle* tout en maintenant un *espace pédagogique* se gardant bien de verser dans le *counselling* car là n'est pas le but.

⁴² Les personnes souhaitant approfondir le sujet peuvent consulter Pratte (2003) qui présente les résultats d'une recherche qui porte sur le soutien au développement professionnel des enseignants du collégial par le moyen de la consultation pédagogique individuelle.

Qu'offre l'accompagnement pour la personne accompagnée ?

La liste des bénéfices de l'accompagnement est presque aussi variée que celle des objectifs d'accompagnement que les deux parties se sont fixés. En recherchant une amélioration de sa performance, la personne accompagnée a tout à gagner au niveau de la communication, de la réflexion, de l'engagement, de la gestion du temps ou de la rédaction. Classés en trois groupes, les bénéfices sont d'ordre :

- **cognitif** : le fait d'être accompagné permet l'amélioration de sa capacité d'analyse, de sa capacité à prendre du recul, la redéfinition de ses repères et de ses objectifs, la mesure de la différence entre la réalité et sa représentation, le cheminement vers ses propres solutions;
- **professionnel** : la prise de conscience de son vécu professionnel génère un regain d'intérêt pour ce que la personne fait et, conséquemment, un intérêt pour ses tâches professionnelles. De plus, le sentiment accru de reconnaissance amène la personne accompagnée à avoir une plus grande assurance et plus d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions;
- **psychologique** : en prenant le temps de réfléchir sur soi, sur ses réalisations, ses compétences, la personne accompagnée améliore la perception d'elle-même en plus d'être en mesure de mieux discerner ce qu'elle a accompli professionnellement.

Que peut retirer la personne accompagnatrice d'un accompagnement ?

En contrepartie, la relation *accompagnateur/accompagné* est une expérience enrichissante et formatrice pour qui veut approfondir la réalité pédagogique et sociale de l'enseignant du collégial. Avec l'apport de nouvelles connaissances, la personne accompagnatrice a) développe son cadre de référence, notamment au niveau de l'articulation des programmes à Performa et de leurs contenus, b) comprend mieux les enjeux de la RAC et la nature complexe d'une compétence professionnelle, c) renforce son habileté de questionner dans une perspective pédagogique, notamment sur le plan des stratégies d'intervention.

Comme les retombées de la démarche d'accompagnement sont multiples, des rôles et des responsabilités sont attribués aux personnes impliquées dans le processus. La seconde partie du guide traite plus particulièrement de la démarche d'accompagnement et du soutien pédagogique.

DEUXIÈME PARTIE

LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DANS LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT

Si accompagner dans le cadre de la reconnaissance des acquis signifie aider la personne à préparer un dossier pertinent comme portfolio, qu'est-ce que cela implique? L'accompagnement suppose-t-il alors une approche particulière, des stratégies et des moyens spécifiques? Qui fait quoi et dans quels buts? Dans la logique où la compétence est unique à chaque individu, le rôle de la personne accompagnatrice est d'aider la personne à identifier les ressources qu'elle a effectivement mobilisées et combinées pour réaliser ses tâches dans différents contextes. Cette seconde partie du guide traite du soutien pédagogique dans la démarche d'accompagnement. En définissant les rôles et les fonctions dans l'accompagnement, il nous est permis d'aborder par la suite les conditions pour accompagner efficacement. Par ailleurs, la prise en compte des composantes de la démarche d'accompagnement nous mène à la dernière section de cette partie du guide qui traite de considérations et de contraintes possibles en cours d'accompagnement en contexte de RAC.

2.1 La démarche d'accompagnement : que faut-il?

Dans une démarche d'accompagnement en contexte de RAC, il importe d'abord de comprendre le rôle attribué à la personne accompagnatrice avant de parvenir à lui assigner des responsabilités et une fonction dans le processus. Nous présentons aussi les conditions requises pour accompagner de façon efficace.

2.1.1 Rôle, responsabilités et fonction dans l'accompagnement

Le rôle de la personne qui accompagne est lié de près à la finalité de l'accompagnement dans le contexte de reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement collégial. Les actions de celui ou celle qui accompagne découlent tout à la fois de son rôle en tant que :

- *guide* : la personne connaît les cheminements possibles, elle fournit des indices et des repères, elle indique les obstacles éventuels et fait travailler avec méthode.
- *interlocuteur* : la personne instaure un *dialogue formatif* puisque cet échange permet à la personne accompagnée d'interagir avec une personne qui connaît son champ professionnel ou de confronter son point de vue à d'autres perceptions, parfois différentes des siennes;
- *conseiller* : la personne écoute, elle ne juge pas, elle aide à formuler, à «prendre du recul»;

Par conséquent, celui ou celle qui accompagne n'a pas un rôle :

- *d'évaluation*, son rôle n'est pas d'évaluer (le comité expert évalue) mais de créer et d'aménager les conditions qui vont permettre à la personne accompagnée d'élaborer et de présenter un dossier pertinent, ce rôle se situe principalement sur le plan pédagogique;
- *de traduction*, son rôle n'est pas de rédiger mais d'aider à formaliser l'expérience vécue;
- *de modèle, d'agent de changement*, son rôle n'est pas de faire évoluer la personne accompagnée sur le plan des actions professionnelles puisque ce n'est pas l'occasion d'apporter des changements à sa pratique mais plutôt l'opportunité de mettre en évidence les véritables compétences acquises par l'expérience.

Les responsabilités des personnes

De par ses rôles, la **personne accompagnatrice** a la responsabilité d'aménager les conditions qui facilitent la démarche d'accompagnement :

- Accueillir la personne accompagnée et structurer la démarche d'accompagnement.* Dans son rôle de guide et par sa capacité à aider l'autre, la personne qui accompagne propose des pistes pour orienter le projet de RAC tout en organisant la démarche d'accompagnement;
- Faciliter l'investigation du parcours professionnel et outiller la personne accompagnée.* Dans son rôle d'interlocuteur et dans la perspective de soutenir l'autre, la personne qui accompagne favorise les échanges constructifs et propose des méthodes appropriées;
- Soutenir la cohérence dans le dossier et assister la personne dans sa demande officielle de RAC.* Dans son rôle de conseil et par son sens de l'écoute, la personne qui

accompagne veille à la formalisation de la démarche d'élaboration du portfolio professionnel tant dans la préparation du dossier que dans la procédure de RAC.

En contrepartie, la **personne accompagnée** a la responsabilité d'établir ses propres conditions de réussite et de façon plus spécifique, elle doit :

- a) *Planifier un projet personnel de RAC* basé sur des faits authentiques, qui soit réaliste et admissible;
- b) *Explorer et analyser son parcours professionnel* de manière à faire ressortir les aspects de sa pratique qui soient pertinents au projet de reconnaissance;
- c) *Rédiger et organiser son portfolio professionnel* selon les exigences demandées.

La fonction *accompagnement*

Nous préférons parler de fonction *accompagnement* pour signifier ce que fait la personne qui accompagne dans le cadre du rôle qui lui est attribué et de par ses responsabilités. Cette fonction oriente l'action d'accompagner, donne un sens à la démarche d'accompagnement et se fonde sur l'orientation, l'aide et l'écoute. Le tableau 1 rapporte la synthèse quant aux rôles, responsabilités et fonctions dans la démarche d'accompagnement.

Tableau 1. Synthèse quant aux rôles, responsabilités et fonctions dans la démarche d'accompagnement

PERSONNE ACCOMPAGNATRICE			
Rôles	Guide	Interlocuteur	Conseiller
Fonctions d'accompagnement	Orientation	Aide	Écoute
Responsabilités	<i>Aménager les conditions facilitant la démarche d'accompagnement et plus particulièrement :</i>		
	<i>Accueillir la personne accompagnée et structurer la démarche d'accompagnement</i>	<i>Faciliter l'investigation du parcours professionnel et outiller la personne accompagnée</i>	<i>Soutenir la cohérence dans le dossier et assister la personne dans sa demande officielle de RAC</i>
PERSONNE ACCOMPAGNÉE			
Rôles	Décideur	Investigateur	Concepteur
Fonctions de participation	Choix (faire des)	Réflexion	Mise au point
Responsabilités	<i>Établir ses propres conditions de réussite et de façon plus spécifique :</i>		
	<i>Planifier un projet personnel de RAC basé sur des faits authentiques, qui soit réaliste et recevable.</i>	<i>Explorer et analyser son parcours professionnel de manière à faire ressortir les aspects de sa pratique qui soient pertinents au projet.</i>	<i>Rédiger et organiser son portfolio professionnel selon les exigences demandées.</i>

2.1.2 Les conditions pour un accompagnement efficace

Dans une perspective plus constructiviste ⁴³, certaines conditions permettent d'accompagner de façon efficace. La mise en place de conditions favorables sont liées, entre autres, à la fonction d'accompagnement, à la dimension temporelle, au

⁴³ Dans la perspective constructiviste de Jonnaert (2002), la personne est en situation, par son action, et construit ses connaissances à partir de son expérience propre, subjective et unique du monde qui l'entoure.

climat et à l'organisation de la démarche. Les ressources requises pour accompagner efficacement relèvent des différents domaines de savoirs et permettent à la personne qui accompagne d'agir avec pertinence dans ce contexte particulier. Dans l'ensemble de ces ressources, il y a les connaissances et les référents, une posture d'accompagnement de même que des compétences.

2.1.2.1 Les ressources : des connaissances et des référents

Certaines connaissances et référents permettent de mieux comprendre la complexité des actions ou des compétences issues de la pratique professionnelle à l'enseignement collégial. Ce sont d'abord les enjeux de la RAC et la réalité du milieu de l'enseignement collégial dont les notions ont été traitées dans la première partie du guide, suivis de la notion d'apprentissage expérientiel et du concept de compétence professionnelle.

La notion d'apprentissage expérientiel

Dans son acception la plus simple, l'apprentissage expérientiel signifie *apprendre en faisant* et, en ce sens, il correspond bien à l'apprentissage *sur le tas* des enseignants du collégial que Lauzon (2002) décrit dans son étude. Ce ne sont pas les expériences elles-mêmes qui sont validées et reconnues, aussi innovantes soient-elles, mais les apprentissages issus de ces expériences. Et dans la mesure où ces apprentissages réalisés par l'expérience correspondent à ceux visés par l'un des programmes de formation à l'enseignement collégial, ils ne sont pas nécessairement identiques. La personne qui accompagne doit voir au-delà de la correspondance qui peut en être faite.

De plus, si *apprendre par l'expérience* est au cœur du processus d'apprentissage de nombreux enseignants du collégial, il ne suffit toutefois pas de s'imprégner d'expériences pour apprendre forcément d'elles (c'est bien loin de l'expression *prendre de l'expérience*). Et si l'expérience peut devenir une opportunité d'apprentissage, elle ne l'est pas automatiquement. La personne peut agir sans apprendre ou en apprenant faiblement ou alors la personne peut y découvrir des routines qui resteront limitées à une répétition dans le même contexte de travail. En cela, c'est la limite de l'apprentissage *sur le tas*.

Aussi apprendre par l'expérience n'est pas synonyme d'apprentissage par essais et erreurs. Il est plutôt question ici d'un apprentissage plus systématique et repose sur l'expérience réflexive qui consiste à expérimenter des idées non pas en tentant sa chance, mais en suivant une sorte de démarche cyclique fondée sur l'action et la réflexion. L'expérience qui conduit à apprendre implique bien sûr le dépassement d'une interaction verbale ou sensorielle, elle rejoint le système des représentations, des prises de conscience et de la découverte d'idées. C'est la réflexivité ou la métacognition. Pour la personne, cela consiste à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles de façon à expliciter la manière de s'y prendre afin de pouvoir transférer ou transposer les acquis dans de nouvelles situations.

Dans le contexte de la RAC, apprendre par l'expérience signifie

- *que l'expérience doit avoir donné lieu à un apprentissage;*
- *que cet apprentissage a été fait dans le cadre d'activités professionnelles et n'avaient pas pour but premier l'apprentissage en soi. C'est ce qui caractérise l'apprentissage expérientiel ou l'acquis expérientiel⁴⁴.*

Les phases de l'apprentissage expérientiel

Le processus d'apprentissage expérientiel comporte quatre étapes que nous analyserons dans le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences. En fait, il s'agit de comprendre comment les savoirs d'expérience cumulés au fil des ans se traduisent par des façons de voir et de faire particulières qui sont devenues des *modèles d'action*. Ces modèles sont guidés par des théories personnelles construites par l'expérience, ils ont une fonction pragmatique très importante puisqu'ils permettent de composer avec la réalité de tous les jours. Le tableau 2 présente les phases du processus d'apprentissage expérientiel analysées par Poulin (2005) dans un contexte de RAC.

⁴⁴ L'acquis expérientiel a été défini précédemment en le distinguant d'un acquis scolaire et extrascolaire.

Tableau 2. Phases du processus d'apprentissage expérientiel (adapté de Poulin, 2005, p. 6-9)

Phase I	<p>ÉVEIL ET MOTIVATION Une situation d'apprentissage expérientiel</p> <p>Pour que le processus d'apprentissage s'enclenche, il faut que la personne se trouve dans une situation propice, c'est-à-dire une situation confrontante, issue de sa pratique courante, qui lui pose question, problème ou défi, généralement, à partir d'un <i>événement déclencheur</i> à la suite de cet événement, la personne décide d'agir pour répondre à son besoin (ou réduire son insatisfaction).</p>
Phase II	<p>ENGAGEMENT ET ANALYSE Une prise en charge engagée</p> <p>À la suite de la décision de se mobiliser avec détermination, pour faire face de façon appropriée et constructive à la problématique, la personne commence à observer plus attentivement ce qui se passe, à réfléchir et analyser ce qu'elle observe et, généralement, à se mettre en <i>recherche active d'informations</i> de toutes sortes: elle en parle à ses collègues, fait des recherches documentaires, consulte des experts, s'inscrit à des activités de formation, participe à des rencontres, ateliers, colloques, etc.</p>
Phase III	<p>SYNTHÈSE ET COMPRÉHENSION Une compréhension renouvelée</p> <p>À mesure que les informations s'accumulent et que des éléments de réflexion se construisent, la personne intègre progressivement les données recueillies, sa vision de la problématique s'éclaire et se transforme; la personne <i>sait et comprend mieux ce qui se passe et ce en quoi ou pourquoi la situation lui posait question, problème ou défi</i>. Souvent à son insu, il s'opère un <i>changement significatif de sa manière habituelle de percevoir et de comprendre la situation problématique</i> et de se sentir face à celle-ci; sous l'effet d'une meilleure compréhension, elle <i>découvre de nouvelles perspectives d'action</i> (nouvelle approche, moyens d'action différents, etc.) qui lui laissent entrevoir la possibilité d'obtenir des résultats plus conformes à ses attentes.</p>
Phase IV	<p>APPLICATION ET VÉRIFICATION Une nouvelle manière d'agir</p> <p>À la suite de la perception de nouvelles pistes d'intervention, la personne cherche maintenant avec enthousiasme à mettre en application les connaissances et habiletés nouvellement acquises, à intégrer ces nouvelles manières de voir, d'être et de faire à sa pratique professionnelle courante dont elle <i>observe et analyse attentivement les résultats</i> qu'elle obtient de cette façon; ceux-ci lui permettent de vérifier concrètement la validité de sa démarche personnelle d'apprentissage centrée sur le renouvellement de certains aspects importants de sa pratique.</p> <p>TRANSITION VERS UN NOUVEAU CYCLE D'APPRENTISSAGE (OPTION) Amorce, s'il y a lieu, d'un nouveau cycle d'apprentissage</p> <p>S'il subsiste encore, malgré certaines améliorations apportées, un <i>écart plus ou moins inconfortable entre les résultats obtenus et les résultats attendus</i>, cet écart pourra constituer, tôt ou tard, une nouvelle <i>situation d'apprentissage</i> (confrontante) indispensable pour amorcer une nouvelle démarche d'apprentissage.</p>

La portée du modèle dans la démarche d'accompagnement

Les différentes phases de l'apprentissage expérientiel apparaissent comme un modèle qui permet de comprendre le processus d'apprentissage que la personne peut mettre en œuvre spontanément. Le Boterf (2004) décrit le processus d'apprentissage expérientiel comme une *boucle d'apprentissage expérientielle* où le concept de réflexivité est fondamental. En s'intéressant à ces différentes étapes, la personne accompagnatrice demeure consciente de la prise de recul nécessaire pour mettre en récit l'expérience vécue.

En fait, sans le moment initial, le cycle d'apprentissage ne peut fonctionner. Pour apprendre de l'expérience, l'enseignant doit avoir été placé devant une situation où il s'engage dans l'action et se confronte au traitement d'événements ou à la réalisation d'activités. L'expérience vécue comporte un élément déclencheur suffisamment puissant pour que la personne ait le vouloir et le pouvoir d'agir.

Le moment de l'expérience vécue est la situation de départ, un moment déterminant où la personne accompagnatrice aide le retour en mémoire par son questionnement et saisit bien, pour sa part, le contexte dans lequel l'enseignant a appris de son expérience.

À ce moment, l'enseignant n'est pas nécessairement conscient de son action. Il est encore moins conscient qu'il peut saisir une opportunité d'apprentissage puisque ce n'est pas son objectif ni le but premier. Ceci fait qu'il peut réussir ou échouer sans connaître les raisons de sa réussite ou de son échec.

Accompagner en connaissant ces étapes, c'est amener la personne à un stade de réflexion qui la mènera à ce premier moment de distanciation ; il passe du «*je fais, j'agis*» au «*je raconte comment je m'y suis pris pour faire et agir*». Bien accompagner l'enseignant, c'est l'aider à se dépasser pour qu'à chaque étape, il puisse mieux franchir la ligne du récit. Bien accompagner l'enseignant, c'est aussi l'aider à conjuguer le récit de ses acquis expérientiels.

C'est aussi le premier temps fort de la démarche d'accompagnement pour la personne accompagnatrice; la connaissance des différentes étapes du processus d'apprentissage expérientiel lui permet de comprendre le sens de ses fonctions attendues dans la démarche d'accompagnement, notamment celles d'écoute, d'orientation et d'aide.

La connaissance des phases du processus d'apprentissage expérientiel mène inévitablement aux étapes de développement d'une compétence. C'est particulièrement dans la compréhension de ces deux notions centrales que l'accompagnement aura le plus d'impact.

Le concept de compétence professionnelle

Selon l'approche dynamique de Le Boterf (2004), une compétence professionnelle est un *savoir-agir* dans la gestion de situations complexes et variables prenant appui sur la mobilisation de ressources i dont font partie les connaissances et les habiletés. Le *savoir-agir* est défini comme la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources afin d'accomplir une tâche de façon efficace. Selon Le Boterf, le *savoir-agir* doit être combiné à un *pouvoir-agir* dans son contexte ou dans son environnement et à un *vouloir-agir* lié de très près à la motivation de l'individu.

La procédure d'accompagnement permet de trouver les avenues possibles pour s'approprier la complexité du «savoir-agir» unique développé par la personne tout en sachant que toute description d'une compétence demeure le plus souvent incomplète par rapport à la réalité de l'action.

En fait, la compétence professionnelle se développe progressivement sur la base de trois dimensions interdépendantes et essentielles que sont

- **les ressources** (personnelles et externes)⁴⁵ : la capacité à agir de la personne dépend tout autant de la richesse de son environnement social et physique que de ses propres possibilités;
- **les actions professionnelles** : la pratique professionnelle est une dimension nécessaire de la compétence, car il ne peut y avoir reconnaissance de la compétence sans savoir-faire ou savoir-agir mis en œuvre;
- **la réflexivité** : l'activité réflexive prend une place essentielle lorsque l'on apprend de l'expérience.

(Source : Le Boterf, 2004)

⁴⁵ Selon Le Boterf (2004), les ressources personnelles désignent la personnalité, les fonctions intellectuelles, cognitives et affectives qui englobent l'identité professionnelle et personnelle, les connaissances, les intérêts, les valeurs/besoins, les qualités/traits de personnalité. Les ressources externes incluent autant des ressources physiques telles que les équipements ou des installations que des ressources humaines comme les collègues ou des participants.

La notion de compétence rejoint ici celle de l'apprentissage expérientiel ; la réflexion sur l'expérience de travail engendre de nouvelles actions qui conditionnent de nouvelles façons de voir, de faire et d'agir, qui peuvent être réinvesties dans d'autres tâches professionnelles.

Le développement des compétences professionnelles

Dans le cadre de ses expériences professionnelles, la personne enrichit ses pratiques en mobilisant et en combinant ses ressources actuelles tout en en développant de nouvelles. La capacité de la personne à se distancier permet la prise de recul à la fois sur ses pratiques professionnelles (analyse de ses pratiques) et sur ses ressources (métacognition), jouant ainsi un rôle important dans le développement de la faculté à effectuer des transferts d'apprentissage. Cette réflexion sur sa pratique permet le réinvestissement des acquis dans d'autres situations ou contextes. Le développement de la compétence est un phénomène dynamique, comme l'illustre la figure 1.

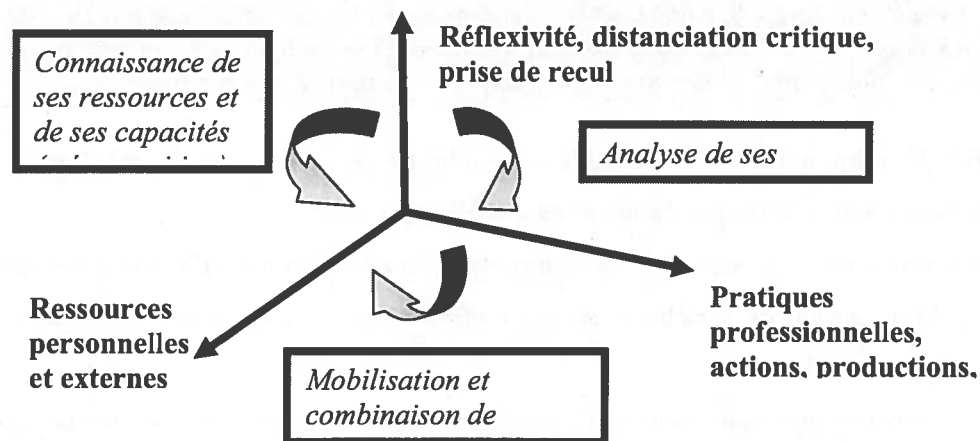


Figure 1. Modèle de développement de compétences professionnelles (adapté de Le Boterf, 2007 : 103)

La portée du modèle dans la démarche d'accompagnement

Le modèle de développement des compétences professionnelles de Le Boterf traduit bien la dynamique du processus et la nature d'une compétence. En fait, pour développer un « savoir-agir » complexe, l'enseignant doit avoir été confronté à plusieurs tâches dans différents contextes. En ce sens, une compétence est de l'ordre de l'action, une action complexe qui nourrit les pratiques professionnelles. Le concept de la mobilisation des ressources est important, car la compétence n'est

pas la somme des ressources sur lesquelles elle repose; il ne suffit pas de posséder des ressources pour être compétent, il faut aussi savoir les mobiliser au bon moment.

Le concept de mobilisation renforce l'idée que la compétence de la personne fluctue selon le contexte lui permettant ou non de mobiliser ses ressources de manière optimale. Autrement dit, c'est la mobilisation des ressources dans divers contextes qui fait la compétence d'une personne. Cette reconnaissance n'est pas automatique bien que le nombre d'années d'expérience dans un emploi indique le potentiel du développement d'un « savoir-agir » complexe.

Voilà pourquoi, dans la démarche de reconnaissance des acquis, la description du contexte dans lequel l'enseignant a développé sa compétence est essentiel pour comprendre la complexité de cette compétence. Suivant la logique où la compétence est unique à chaque individu, la personne qui accompagne doit prendre le temps d'aider l'autre à identifier les ressources combinées qui ont été mobilisées pour réaliser ses tâches dans divers contextes.

2.1.2.2 Une posture et des compétences

Lorsqu'il est question d'accompagnement, plusieurs ouvrages font référence, d'emblée, à la posture dans l'accompagnement. La posture d'accompagnement est la position qui permet de se représenter la place qu'occupe la personne qui accompagne et en contrepartie, celle qui est accompagnée. C'est une représentation dans l'espace et la principale caractéristique demeure la centration inconditionnelle sur la personne. Dans l'exercice de ses différentes fonctions d'accompagnement, la personne accompagnatrice doit elle-même faire appel à ses propres ressources qui relèvent du domaine relationnel ou savoir-être. Il est alors plus courant d'entendre parler de qualités et d'aptitudes requises dans une relation d'accompagnement ou de comportements et d'attitudes attendus.

Les postures d'accompagnement

La posture d'accompagnement reflète la prise en compte du besoin spécifique de la personne sur le plan pédagogique. Par rapport à la personne accompagnée, les

trois postures les plus représentatives de la fonction d'accompagnement, *au-dessus, derrière, à côté*, sont présentées au tableau 3.

Tableau 3. Les postures d'accompagnement selon la fonction et le processus pédagogique⁴⁶ (adapté de Gougeon, 2003 : 22-25)

FONCTION GÉNÉRALE DANS L'ACCOMPAGNEMENT	POSTURE D'ACCOMPA- GNEMENT	PROCESSUS PÉDAGOGIQUE PRIVILÉGIÉ
DIRIGER La personne qui accompagne détient le savoir à transmettre à la personne accompagnée qui reçoit l'information.	Au-dessus	ENSEIGNER C'est le rapport privilégié entre la personne qui accompagne et le savoir; la personne accompagnée reçoit les savoirs et les applique dans son action.
ÊTRE EN RELATION La personne qui accompagne découvre le chemin en même temps que la personne accompagnée et c'est dans le cadre des multiples interactions que la formation s'opère.	À côté	FORMER Fondé sur la relation privilégiée entre la personne qui accompagne et celle accompagnée, aux dépens du savoir.
SUIVRE La personne qui accompagne laisse accomplir l'action tout en favorisant l'expérimentation chez la personne accompagnée.	Derrière	APPRENDRE La personne accompagnée est en relation directe avec le savoir, sans médiation forcée.

Si nous pensons que la posture *à côté* doit être le plus possible à privilégier en raison des fonctions d'accompagnement plus souples observées en contexte de RAC, en revanche, il nous semble pertinent d'alterner les différentes postures dans l'ensemble de la démarche de façon à faire succéder les processus pédagogiques impliqués. La variation des postures d'accompagnement favorisera le processus de réflexion et de construction donnant ainsi une tangente au processus relationnel qui en découle, comme s'il y avait des étapes dans l'accompagnement.

La posture que nous adoptons en tant que personne accompagnatrice dépend bien évidemment de différents facteurs : de la personnes accompagnée, de l'alchimie relationnelle des deux personnes, du champ dans lequel s'exerce l'activité, des

⁴⁶ Selon le modèle de compréhension pédagogique décrit par Houssaye (1996) dans Gougeon, 2003.

objectifs fixés, et du style personnel de celui ou celle qui accompagne. Cette posture d'accompagnement se manifestera par un ensemble d'attitudes observées chez la personne accompagnatrice.

Les attitudes reliées à la posture d'accompagnement

Ce sont des attitudes qui sont sans aucun doute jugées favorables à toute relation interpersonnelle, par exemple, une constante attitude intérieure qui permet à la personne qui accompagne de s'ajuster selon les situations. Cela fait que chaque accompagnateur a un style d'intervention qui lui est propre : par exemple, un accueil plus spontané qui ne se confond pas avec des techniques rigides et qui met en avant l'écoute, la confiance, la coopération ou alors une manière d'être qui favorise chez la personne la quête de sens en lui permettant d'enrichir son identité professionnelle.

Aussi, la personne qui accompagne doit démontrer un intérêt pour ce qu'elle fait mais surtout apprécier les gens auprès de qui et avec qui elle le fait. Par ailleurs, elle connaît les étapes du processus, les questionnements, les pièges... Cela peut la disposer à respecter avec vigilance le rythme unique de la personne qu'elle accompagne.

En contrepartie, la posture d'accompagnement requiert très souvent une attitude de mise en retrait qui consiste à ne pas faire ni dire à la place de l'autre. Il s'agit de savoir trouver le juste équilibre quant à la distance avec la personne accompagnée, entre une certaine proximité mais refusant la fusion ou de *se mettre à la place de l'autre* et une distance plus grande pour rester le plus objectif possible.

Les qualités et les compétences en accompagnement

La personne accompagnatrice met tout son bagage de ressources à contribution, au même titre que dans une autre fonction professionnelle qu'elle pourrait exercer. Comme les compétences professionnelles se construisent au gré des expériences quotidiennes vécues par la personne, d'une situation de travail à une autre, la personne accompagnatrice mobilise et orchestre dans l'action diverses ressources pertinentes pour faire face à la situation d'accompagnement.

Nous sommes persuadés que la personne qui accompagne n'est pas complètement démunie lorsqu'elle prend en charge une tâche d'accompagnement puisqu'elle dispose d'un ensemble incorporé de *schèmes*⁴⁷ d'action qui lui permettent d'agir en situation sans avoir besoin de délibérer longtemps sur le *quoi dire* et le *comment faire*. En fait, ses expériences antérieures lui ont permis d'intégrer des apprentissages au point que, dans des situations familières et semblables, les *schèmes* d'action sont devenus des routines dont elle n'a plus conscience. Ce sont, par exemple, les actions sur le plan relationnel ou les interventions directes, à partir desquelles la personne accompagnatrice n'a pas à réinventer continuellement. En combinant et mobilisant ses ressources personnelles, elle peut alors compter sur ses acquis et ses compétences pour faire face aux situations d'accompagnement.

Les différences dans l'accompagnement sont certes marquées par le *quoi faire* et le *comment faire*, mais dans l'essence même de l'acte d'accompagner, les pratiques sont semblables pour la personne qui choisit d'accompagner. Le résultat de la relation entre la personne accompagnée et celle qui accompagne ne relève ni de l'entière compétence de l'un, ni de l'entière compétence de l'autre, mais découle à la fois de la compétence de l'un *et* de l'autre (Gougeon, 2003).

La personne qui accompagne doit traiter maintes sollicitations dans la situation d'accompagnement, ce qui nécessite un juste équilibre dans l'adoption d'attitudes et de comportements, un peu comme une sorte de défi à relever. Par exemple, la personne qui accompagne doit travailler le sens des projets de la personne, sans donner la direction, sans se projeter elle-même.

Plusieurs compétences et qualités recherchées chez une personne accompagnatrice ont été identifiées dans le *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au collégial* (Dôme, Sauvageau et Bouchard, 2003). Ces chercheurs soulignent l'intérêt pour la personne qui accompagne de se questionner sur ses propres motivations à vivre l'expérience comme personne accompagnatrice. Aussi, en prenant le temps de se remémorer ses propres expériences d'accompagnement vécues antérieurement,

⁴⁷ Face à un impératif professionnel (réagir à un événement, atteindre un objectif, résoudre un problème, réaliser une action, un nouveau défi, etc.), chaque personne met en œuvre sa propre façon de s'y prendre, son propre *schème* d'action (Le Boterf, 2004).

la personne accompagnatrice peut tirer des bénéfices de cette réflexion. Les auteurs ont construit des exercices et des outils ⁴⁸ dans le but d'aider la personne accompagnatrice à se situer sur ces aspects.

À partir du *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au collégial*, quelques compétences et qualités ont été sélectionnées correspondant aux habiletés et comportements attendus. Elles sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4. Compétences et qualités recherchées dans un accompagnement en contexte de RAC (adapté de Dôme et al, 2003 : 32-45)

COMPÉTENCES RECHERCHÉES DANS UN ACCOMPAGNEMENT EN RAC	QUALITÉS ET HABILITÉS PLUS SPÉCIFIQUES
<p><u>Sur le plan relationnel :</u></p> <p>Être capable d'établir et de maintenir une relation de confiance</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être capable d'écoute active ▪ Être capable d'empathie et de compréhension ▪ Être capable d'assurer une confidentialité
<p><u>Sur le plan cognitif :</u></p> <p>Posséder une culture pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoir maîtriser les connaissances préalables ▪ Être capable de donner des rétroactions constructives ▪ Être capable de maîtriser l'art du questionnement de soi-même et de l'autre
<p><u>Sur le plan organisationnel :</u></p> <p>Être capable d'utiliser des méthodes de travail basées sur l'apprentissage et l'autonomie de la personne</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoir animer et gérer une situation d'apprentissage ▪ Organiser les tâches sur le plan méthodologique

⁴⁸ Le lecteur intéressé aux exercices et aux outils peut consulter le *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au collégial*, (Dôme et al, 2003) p. 32-45 : Exercice 1.1 Inventaire des compétences et qualités recherchées chez les accompagnateurs ; 1.3 Réflexion sur vos expériences d'accompagnement ; Exercice 1.4 Motivations de l'accompagnateur ; Exercice 1.5 Évaluation de votre disposition pour la relation d'accompagnement.

Compétences sur le plan relationnel

a) Être capable d'établir et de maintenir une relation de confiance au plan de

- l'écoute active
- l'empathie et la compréhension
- la confidentialité

Il s'agit de créer un climat affectif de manière à soutenir favorablement la relation *accompagné/accompagnateur*. Le premier contact est le moment propice pour créer un climat de confiance de manière à ce que la personne accompagnée puisse jouer un rôle actif dans la démarche. La personne accompagnée doit se *sentir écoutée* au moment où elle partagera les événements liés à son cheminement professionnel. L'écoute active requiert du temps et de la disponibilité de part et d'autre, ce qui est nécessaire pour éviter de porter des jugements hâtifs ou de se projeter dans la réalisation de l'autre.

Défis :

- *Démontrer une confiance en soi en vue de la confiance à l'autre.*
- *Travailler le sens, les projets de la personne, sans donner la direction, sans se projeter soi-même.*
- *Se centrer sur la personne sans oublier le fait d'être garant de la qualité d'un travail au regard des exigences requises.*

En contexte de RAC, la personne accompagnatrice adopte une posture d'accompagnement qui permet la réflexion et la construction tout en maintenant, au besoin, celles de l'orientation et de la prescription.

Compétences sur le plan cognitif

a) Posséder une culture pédagogique

- Savoir maîtriser les connaissances préalables⁴⁹
- Être capable de donner des rétroactions constructives
- Être capable de maîtriser l'art du questionnement de soi-même et de l'autre

Selon Lafortune et Deaudelin (2002), l'accompagnement présuppose une condition préalable, celle de posséder *une culture pédagogique* qui consiste à maîtriser des

⁴⁹ Les connaissances préalables sont les contenus essentiels portant plus particulièrement sur la RAC et ses principes, le portfolio professionnel et les programmes de formation visés.

connaissances et des habiletés personnelles et interpersonnelles pour inciter les réflexions et la métacognition chez la personne accompagnée. Il s'agit d'établir un dialogue formatif avec la personne accompagnée, et le fait de maîtriser les connaissances préalables rend la communication efficace et renforce la qualité des échanges avec la personne accompagnée.

Dans la démarche d'accompagnement, une rétroaction efficace et constructive, c'est-à-dire bien donnée et reçue, est un puissant véhicule pour favoriser la relation d'accompagnement et permettre l'apprentissage. La rétroaction doit être perçue comme une manière de faire évoluer la démarche d'accompagnement et non comme une interruption dans ce parcours. Il s'agit aussi de se rappeler que c'est la réalité professionnelle de la personne accompagnée dont il est question, ce qui ne correspond pas nécessairement à celle de la personne accompagnatrice.

Défis :

- *Partir de l'expérience professionnelle sans s'y enfermer, mais au contraire la travailler, la porter à un niveau de métaréflexion.*
- *Aider l'enseignant à expliciter des compétences sans imposer des savoirs, mais tout en les utilisant.*

Compétences sur le plan organisationnel

a) Être capable d'utiliser des méthodes de travail basées sur l'apprentissage et l'autonomie de la personne

- Savoir animer et gérer une situation d'apprentissage;
- Organiser les tâches sur le plan méthodologique.

Il s'agit de gérer l'organisation de la démarche d'accompagnement tant sur le plan des ressources matérielles à fournir que dans la définition des balises d'encadrement : *clarifier les ententes, diriger le temps de formation, apporter le suivi approprié, proposer une diversité dans les outils* sont autant de moyens de créer des conditions de réussite pour une gestion efficace des rencontres. Par conséquent, il importe d'utiliser des stratégies pédagogiques centrées sur la personne et d'offrir des méthodes de travail basées sur l'auto-organisation suivant les phases de la

démarche d'accompagnement de même qu'en fonction des responsabilités et des tâches de chacun.

Défi :

- *Maîtriser les étapes opérationnelles de la démarche tout en outillant la personne sur le plan méthodologique.*

Dans la démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice ne combine pas toutes ses ressources au même moment ni au même degré de mobilisation. L'apport de ces ressources favorise un type d'intervention ouvert sur la personne.

2.2 Les composantes de la démarche d'accompagnement : que se passe-t-il?

Après avoir traité précédemment du processus d'accompagnement, notamment du rôle, des fonctions et de la posture d'accompagnement, seront abordés dans cette partie :

- les composantes de la démarche d'accompagnement :
 - ❖ les modes
 - ❖ la durée
 - ❖ les phases
- les tâches de la personne accompagnatrice
- la clé de la démarche : le questionnement

La démarche d'accompagnement en RAC comprend à la fois le temps de communication, peu importe le mode privilégié, et l'encadrement de la personne dans le suivi des travaux réalisés. Nous entendons par *temps de communication*, le temps où des informations sont échangées entre les personnes en fonction du mode d'accompagnement soit en présence ou à distance. Le temps d'encadrement comprend entre autres, la préparation des rencontres, la lecture et la formulation de la rétroaction sur les écrits.

2.2.1 Les modes d'accompagnement

Une démarche d'accompagnement peut se dérouler selon les modes en présence, à distance ou un mode combiné, en partie en présence et à distance. Les modes d'accompagnement sont déterminés en fonction du temps de disponibilité des

personnes, des exigences de déplacement, ou encore de la préférence et l'intérêt des personnes pour l'accompagnement à distance.

L'accompagnement à distance

Dans un monde où le mode de formation à distance progresse très rapidement, il est envisageable d'accompagner de cette manière si le contexte s'y prête. Les moyens de communications se sont développés assez rapidement de manière à ce que la relation puisse s'établir soit par téléphone, courrier électronique ou Internet. Rien n'interdit d'en faire l'objet d'une entente mais à ce jour, rien ne permet non plus de démontrer que le mode à distance est plus efficace, sinon qu'il est certes plus accommodant pour les personnes éloignées ou encore ayant des difficultés de déplacement.

L'avantage des rencontres en présence

Si les personnes impliquées ne prévoient pas réaliser des économies de temps grâce à la nouvelle technologie, autant conserver les avantages du face à face pour la richesse de la communication non verbale. Cela permet une meilleure concentration et un ancrage dans le temps présent, ce qui est doublement important puisque ce type d'accompagnement porte sur des expériences passées.

L'expérience a démontré qu'avec la formule du téléphone ou la téléconférence, certaines personnes accompagnées ou accompagnatrices, peuvent se sentir moins concernées ou impliquées dans la relation d'accompagnement. Rien n'empêche cependant de glisser une ou deux conversations téléphoniques ou l'échange de quelques courriers électroniques dans le cours d'un accompagnement qui s'étale sur plusieurs mois, en complément ou en soutien à la réflexion pour clarifier une question ou préciser un point. En fait, les modalités par téléphone ou courriel ne sont pas proscrites si elles font partie des conditions qui facilitent l'accompagnement. Au besoin, l'utilisation des caméras virtuelles (*webcam*) peut s'avérer une solution et répondre à un besoin spécifique.

Considérer le mode d'accompagnement à distance, c'est aussi s'interroger sur la durée de la démarche d'accompagnement.

2.2.2 La durée de la démarche d'accompagnement

La démarche d'accompagnement s'étend généralement sur une période pouvant s'échelonner entre quatre et six mois, suivant les besoins de la personne accompagnée. Un facteur qui peut influencer sur le déroulement de la démarche d'accompagnement est la disponibilité de la personne accompagnée tant au niveau de son temps, de sa motivation ou de sa détermination à rendre le projet à terme. La littérature sur le sujet et l'expérience montrent que dans le cadre d'un projet de RAC, le temps demeure une condition de réussite; il suffit d'en disposer suffisamment pour laisser émerger la réflexion mais pas trop afin de conserver le niveau de motivation nécessaire à la réalisation finale du projet.

Une démarche d'accompagnement s'échelonnant sur une plus courte durée, en deçà de quatre mois, pourrait être risquée puisque le temps est un élément fondamental pour s'approprier la démarche et pouvoir effectuer la distanciation nécessaire à un retour réflexif constructif. Par ailleurs, pour la personne accompagnée, la recherche d'éléments ou d'aspects de sa pratique professionnelle qui relève du passé exige généralement un certain temps pour opérer une prise de conscience efficace. Aussi la personne accompagnatrice qui a une bonne maîtrise de la gestion du temps et de la situation d'apprentissage pourra encourager la réflexion à un niveau de profondeur approprié

En revanche, une démarche d'accompagnement qui s'étendrait sur une période au-delà de six mois, pourrait avoir un effet sur le niveau de motivation tant de la personne accompagnée que de la personne qui accompagne. Plusieurs raisons pourraient expliquer le fait que la démarche se prolonge, comme par exemple, des changements au niveau de la disponibilité des personnes. Cela peut se justifier et au-delà des raisons, il pourrait en résulter chez la personne accompagnée une perte de motivation. Ayant établi un climat de confiance dans le suivi de la démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice sera en mesure de vérifier le niveau de motivation de la personne accompagnée et son impact sur le bon déroulement du projet. D'autres facteurs que le temps investi peuvent influencer le niveau de motivation de la personne accompagnée; ce sont des considérations que nous traiterons plus loin dans le texte.

Différents facteurs du projet peuvent faire varier le temps accordé à la démarche d'accompagnement, selon l'ampleur du projet ou les ressources personnelles de la personne accompagnée, dont sa disponibilité et sa détermination. En considérant la possibilité d'un mode d'accompagnement à distance, il paraît plus simple de parler d'une proportion de temps de communication et de phases d'accompagnement plutôt que d'un nombre de rencontres.

2.2.3 Les phases de la démarche d'accompagnement

Comme une stratégie d'intervention se construit au cas par cas, au plus près de chaque interaction *accompagné/accompagnateur*, le déroulement de la démarche et le résultat attendu sont spécifiques à chaque situation d'accompagnement. La fonction d'accompagnement évolue au fil de la démarche auprès de la personne accompagnée. Nous rappelons ici que nous définissons la démarche d'accompagnement et non la démarche d'élaboration du portfolio professionnel.

Les trois phases de la démarche d'accompagnement sont :

- Phase d'accueil et d'entente
- Phase du dialogue
- Phase d'organisation

Ces phases suggèrent à la fois des objectifs, une chronologie et une dynamique. Le découpage permet de mettre en évidence l'action qui domine et met l'accent sur ce que fait principalement la personne accompagnatrice dans chacune des phases de la démarche. Ce découpage peut varier selon la situation d'accompagnement. Dans la première phase, la personne accompagnatrice *accueille et formalise l'entente*, dans la seconde, elle *soutient le dialogue formatif* et, dans la dernière, elle *propose une méthode de travail et formalise la procédure de reconnaissance des acquis*. La personne accompagnatrice qui connaît les phases d'accompagnement peut situer le temps et l'action au regard de ses interventions.

Une première phase⁵⁰ est l'étape d'accueil et d'entente qui correspond à un premier entretien pour aider la personne à définir ou préciser le cadre de son

⁵⁰ Il y a généralement une étape préalable qui consiste à aider la personne à se positionner de façon globale au plan de la démarche de RAC. À cette étape, la personne accompagnée dispose des informations nécessaires à la prise de décision quant aux conditions de réussite et de faisabilité d'un projet personnel. La personne est aussi renseignée sur les conditions de recevabilité d'un projet de RAC.

projet de RAC; le mode en présence est alors suggéré. À cette phase, la personne accompagnatrice fournit les outils nécessaires et établit une entente avec la personne accompagnée. Cette phase est aussi destinée à aider la personne à identifier et analyser ses motivations, ses intérêts. En considérant la durée de la démarche d'accompagnement, il est suggéré, à titre indicatif⁵¹, d'allouer un cinquième du temps à la phase *d'accueil et d'entente*.

Lors de cette étape, les modalités de l'accompagnement seront posées, par exemple :

- o la planification de la démarche : le temps nécessaire pour construire le dossier et la date de dépôt sont estimés;
- o un projet de calendrier des temps de communication, selon le mode choisi de même que la précision de la nature de ces communications : élaboration d'un plan de soutien pédagogique (les modalités, les lectures préalables, ...);
- o la détermination du rôle de chacun : la position d'autoévaluation place la personne accompagnée dans l'action tandis que la personne accompagnatrice engage ses compétences, entre autres, sur les plans pédagogique et didactique;
- o L'établissement d'une entente d'accompagnement sur la base de ces considérations.

La seconde phase est l'étape du **dialogue** formatif qui constitue le cœur de la démarche d'accompagnement et consiste, pour la personne accompagnatrice, à créer les conditions favorisant les échanges constructifs avec la personne accompagnée et à animer ces échanges. À cette fin, sa connaissance du milieu collégial ainsi que des référentiels professionnels et de formation lui permettent de faire émerger la réflexion tout en faisant ressortir la capacité d'analyse et d'explicitation de l'action professionnelle. La personne accompagnatrice écoute, conseille, guide la personne dans le choix et la description des activités valorisant les acquis des expériences professionnelles. Ses capacités sur le plan relationnel, notamment l'empathie, le sens de l'écoute, la maîtrise de sa relation avec la personne sont d'autres ressources qui contribuent favorablement au processus

⁵¹ La durée des phases est approximative, divers facteurs peuvent influencer le temps consacré aux étapes de la démarche : la disponibilité des personnes, l'ampleur du projet, les ressources de la personne accompagnées, etc.

d'accompagnement. En considérant la durée de la démarche d'accompagnement, il est possible d'attribuer trois cinquième du temps à la phase de *dialogue formatif*.

À cette étape, la tâche de la personne accompagnatrice repose principalement sur la clarification de la situation professionnelle, l'équivalent de la problématique en consultation, afin d'aider la personne à

- o faire preuve de distanciation par rapport à l'expérience acquise; le regard indispensable de la personne accompagnatrice pour faire émerger l'énoncé de l'expérience afin que le quotidien vécu par la personne accompagnée ne soit pas banalisé ou sacrifié tout en accordant l'attention nécessaire pour qu'aucun élément pertinent ne soit omis;
- o expliciter de manière concise et précise les objectifs et les tâches définissant une activité professionnelle où il s'agira d'aider à schématiser l'expérience en termes de compétences de manière à obtenir un profil de la personne par le repérage de domaines de compétences qui le caractérisent;
- o clarifier le sens des actions réalisées au regard des changements dans l'environnement de la personne accompagnée ; dans les faits, la personne accompagnatrice est la première personne, ou l'une des premières personnes, disposée et positionnée pour valoriser l'expérience que souhaite faire reconnaître la personne accompagnée;
- o rédiger clairement l'expérience à valoriser et sélectionner les preuves qui seront jointes au dossier; la personne accompagnatrice doit éclairer le jugement de la personne accompagnée puisque *la quantité ne fait pas la qualité*, il s'agira d'aider à sélectionner ce qui est le plus représentatif de la ou des compétences visées.

La dernière phase est l'étape d'**organisation** qui consiste pour la personne accompagnatrice à veiller à la formalisation du dossier et à s'assurer de sa mise au point tant sur le plan de la structure argumentaire qu'à celui de l'organisation matérielle du document. À cette fin, ses connaissances méthodologiques lui permettent de faire préciser les éléments d'une argumentation solide, soutenir la cohérence du dossier et préparer à la demande officielle de RAC au regard des exigences de présentation. Ses capacités sur le plan de l'organisation et de l'animation des activités d'apprentissage sont des ressources qui facilitent le

déroulement de la démarche d'accompagnement. Dans son rôle de guide, la personne accompagnatrice favorise la consolidation des apprentissages puisque cette étape est considérée comme une *phase-bilan* pour la personne accompagnée. Compte tenu de la durée de la démarche d'accompagnement, il est possible d'accorder un cinquième du temps à cette phase.

Au cours de cette étape, la personne accompagnatrice propose des méthodes de travail centrées sur l'apprentissage, l'auto-organisation et l'autonomie de la personne accompagnée. À titre d'exemples, la personne accompagnatrice :

- o est en mesure de fournir des outils adaptés favorisant l'auto-analyse ou l'auto-évaluation, notamment des grilles de lecture ou d'analyse;
- o fait des suggestions de manière à faire progresser l'apprentissage et soutenir la cohérence dans le dossier;
- o agit de façon à encourager la mobilisation des ressources de la personne accompagnée, par exemple, en renforçant les capacités d'explicitation ou de rédaction;
- o assure un support personnalisé à la personne accompagnée.

Les trois phases dans la démarche d'accompagnement sont des étapes interreliées et il est difficile de se les représenter comme des boîtes fermées. Le tableau 5 présente une synthèse des informations pour chacune des phases d'accompagnement au niveau du processus et des conditions facilitantes.

Tableau 5. Synthèse des composantes du processus d'accompagnement et des conditions facilitantes.

DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT	PHASE D'ACCUEIL ET D'ENTENTE	PHASE DU DIALOGUE	PHASE D'ORGANISATION
PROCESSUS Rôle Principale fonction d'accompagnement Responsabilités	Conseiller Écoute Accueillir la personne et structurer la démarche d'accompagnement	Interlocuteur Aide Faciliter l'investigation du parcours professionnel et outiller la personne accompagnée	Guide Orientation Soutenir la cohérence dans le dossier et préparer à la demande officielle de RAC
CONDITIONS FACILITANTES Postures d'accompagnement Attitudes d'accompagnement Ressources mobilisées Qualités et compétences	À côté (être en relation) écoute, non-directivité, intérêt pour la démarche Connaissances (savoir) Être capable d'établir et de maintenir une relation de confiance	Au-dessus (diriger) soutien psychologique, attention pour la personne Posture et compétences (savoir-être et savoir-faire) Posséder une culture pédagogique	Derrière (suivre) disponibilité personnelle, circonspection Méthodes de travail (savoir-faire) Être capable d'utiliser des méthodes de travail basées sur l'apprentissage et l'autonomie

2.2.4 Exemples de tâches pour accompagner en RAC

Au cours de la démarche, la personne accompagnatrice effectue différentes tâches plus caractéristiques de la fonction d'accompagnement. Pour chacune des phases, il est intéressant d'associer des tâches plus spécifiques afin de saisir les aspects plus concrets de la démarche d'accompagnement. Nous présentons, au tableau 6, des exemples de tâches effectuées par les personnes à chacune des phases, non pas que cela soit suffisant ou complet, mais pour que cela serve de point d'ancrage à une pratique d'accompagnement.

Tableau 6. Synthèse des tâches dans la démarche d'accompagnement en RAC

	LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE	LA PERSONNE ACCOMPAGNÉE
Accueil et entente	<p>Définit les objectifs et les attendus de la démarche</p> <p>Fixe les moyens opérationnels : <i>Précise les tâches, les conditions de réalisation</i> <i>Prévoit et fixe un échéancier</i></p> <p>Pose les bases de l'entente et formalise les engagements de chacune des parties</p> <p>Présente les référents et les exigences : <i>Communique les critères du comité d'évaluation</i> <i>Aide à leur bonne compréhension</i></p>	<p>S'inscrit dans un projet de formation : <i>s'informe, en vérifie la faisabilité</i></p> <p>S'implique : <i>Questionne, participe à la définition des conditions et approuve l'échéancier</i></p> <p>Expose son projet, prend un engagement</p> <p>Anticipe : <i>S'informe, choisit une stratégie ou une méthode</i></p>
Dialogue	<p>Indique les procédures à suivre : <i>Aide à la bonne compréhension</i> <i>Explique le déroulement (les étapes de réalisation)</i></p> <p>Organise l'investigation des acquis : <i>crée les conditions d'un retour réflexif constructif</i></p> <p>Mène les entretiens : <i>Questionne</i> <i>Invite à préciser</i> <i>Aide à synthétiser</i> <i>Favorise l'expression orale et écrite</i></p>	<p>S'approprie les procédures : <i>Vérifie sa bonne compréhension des attentes du dossier et du déroulement proposé</i></p> <p>Retrace les grandes étapes de son parcours</p> <p>Se donne les moyens de s'investir sur les plans de la réflexion et de la rédaction : <i>Sélectionne les points clés de son parcours</i> <i>Interroge ses activités passées et actuelles</i> <i>Identifie ses acquis et compétences</i> <i>Explicite et consigne</i></p>
Méthodologique	<p>Conseille sur d'éventuelles démarches complémentaires : <i>Mise en rapport avec d'anciens collègues, recherche de réalisations antérieures, etc.</i></p> <p>Organise la formalisation des acquis : <i>Aide à la construction d'une argumentation solide</i></p> <p>Lit et commente les rédactions successives alimentant le portfolio</p> <p>Aide à la recherche des preuves : <i>constitution et organisation matérielle</i></p> <p>Prépare au dépôt de la demande de RAC et à la mise au point du dossier</p>	<p>Confronte son point de vue, anticipe et vérifie</p> <p>Expose oralement et par écrit : <i>Renforce son argumentation</i></p> <p>Rédige et ajuste Révise et confronte</p> <p>Rassemble les preuves pertinentes : <i>Les organise dans son dossier</i></p> <p>Finalise son dossier pour la demande officielle de RAC</p>

Tableau adapté de Cherqui-Houot, I. *Guide de l'accompagnateur, valider les acquis d'expérience*, disponible à l'adresse : <http://www.lureva.org/Vae/documentation/Guides/Guide-accompagnateur.pdf>. Page consultée le 10 septembre 2006

2.2.5 La clé de la démarche : le questionnement

En accompagnement, le questionnement favorise la réflexion et la prise de conscience. De façon générale, questionner la personne accompagnée permet à celle-ci de retracer son vécu professionnel et de prendre conscience de ses ressources personnelles. Dans cette perspective, le questionnement aide à passer d'un discours généralisant à des considérations plus précises. C'est aussi le moyen qui permet d'investiguer, de donner du sens à l'action et d'aller au-delà des seules expériences professionnelles.

L'importance de questionner

La personne qui accompagne utilise la formule du questionnement à la fois pour s'informer, en particulier sur la manière dont la personne a réalisé une tâche particulière, et pour aider la personne accompagnée à s'approprier l'expérience vécue, principalement lui permettre de l'explicitier. Par sa forme interrogative, le questionnement est généralement perçu comme une intervention moins intrusive dans la réflexion de l'autre et respecte davantage la démarche hésitante de la personne accompagnée qui ne sait pas quoi penser, ce qui l'incite à poursuivre sa démarche réflexive.

Ce travail d'explicitation et de mise en récit n'est pas spontané, ce qui fait que la personne a beaucoup de difficulté à réaliser ce travail toute seule. Notre expérience montre qu'il est utile qu'une personne accompagne le moment de réflexion et puisse guider le travail d'explicitation. En cela, les travaux de Vermersch (2006) sont intéressants. Les outils qu'il propose pour conduire un entretien d'explicitation⁵² comportent un jeu de questions qui a pour but d'encourager et de faciliter la description de l'action. Inspirés de ces techniques, quelques exemples sont présentés plus loin dans le texte. Le travail d'explicitation est nécessaire pour éviter la tendance spontanée qu'a la personne d'échanger à *propos de l'action* plutôt que de la décrire, à *porter des jugements de valeur* plutôt qu'à s'en tenir aux faits. Pour contrer cette tendance, Vermersch recommande d'éviter

⁵² Notre objectif n'est pas de présenter l'entretien d'explicitation ni les outils, mais le lecteur intéressé aux différentes techniques d'aide à l'explicitation peut consulter l'ouvrage de P. Vermersch (2006) : *L'entretien d'explicitation*.

les «pourquoi» qui sont une sorte de *portes ouvertes* pour la personne d'échapper à son récit. Expliciter, c'est s'en tenir au fil de l'action.

L'intérêt de la verbalisation

La verbalisation de l'action est une source privilégiée d'informations, c'est la mise en mots après la prise de conscience. En effet, la médiation verbale permet de clarifier la pensée, donc de mieux choisir. En fait, ce que la personne évoque de son expérience passée se modifie ou s'éclaire d'un jour nouveau par la réflexion, le plus souvent par le truchement du questionnement. Ainsi le langage est considéré à la fois comme un outil de communication (échanger, expliquer ...) et comme un outil cognitif (conceptualiser, formaliser ...). Ce dernier aspect est important car il précise le rôle de la personne qui accompagne à cette étape, d'où l'importance du questionnement.

Par rapport à l'action professionnelle, il y a, d'une part, les savoirs déjà conscientisés ou formalisés et, d'autre part, les savoirs dans l'action. Les savoirs conscientisés sont conceptualisés par la personne parce qu'elle les connaît et les a déjà verbalisés, ce sont les savoirs théoriques, procéduraux, etc. Quant aux savoirs dans l'action, bien que préréfléchis, ils n'ont pas fait l'objet d'une prise de conscience et la personne ne croit pas les posséder ou, en tout cas, ne sait pas qu'elle possède. Pour cela, il n'est pas facile pour la personne de les verbaliser toute seule.

Cette verbalisation de l'action n'est pas simple ni spontanée et se heurte à plusieurs difficultés dont la principale est la part du non-conscient dans l'action : il est difficile de mettre à jour ce qui est implicite de façon à obtenir une description détaillée du déroulement de l'action. Une autre difficulté est liée au fait que *la mémoire est une faculté qui oublie* et que la verbalisation de l'action n'est généralement que partielle. Il y a aussi le fait que la personne est peu habituée à verbaliser son action, étant peu formée à le faire; ce qui vient naturellement en premier, ce sont plutôt des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances.

Il importe d'accompagner en permettant à l'autre d'approfondir ses réflexions et le contexte de RAC amène à privilégier l'approche expérientielle de même que le questionnement descriptif comme bases d'investigation.

L'approche expérientielle

L'une des caractéristiques importantes de l'approche expérientielle est la *mémoire* de la personne au sujet de son expérience, laquelle expérience sert d'assise pour la réflexion et l'exploration de ses ressources. Il ne s'agit pas d'une interprétation apportée de l'extérieur, comme par exemple d'un expert ou d'un contenu, mais bien d'une prise de conscience à partir du vécu de la personne.

Comme la *mémoire* de la personne est la principale source d'informations au sujet de son expérience, mis à part quelques documents ou personnes à consulter pour aider à se souvenir, le questionnement doit être orienté de manière à dégager le rapport des actions professionnelles sur le plan temporel, *Passé-Présent-Avenir*. Le *passé* est à la fois les ressources dont la personne dispose, les connaissances et le savoir-faire, mais aussi et surtout une mémoire d'activités ou d'actions jamais explorée. En comparaison, le *présent* est plutôt la mise en mots de ce dont elle dispose pour prendre conscience de ses acquis ou réaliser ses progrès sur le plan professionnel tandis que l'*avenir* est la projection de son projet dans le futur en tenant compte de ce qui a été recueilli, traité et réfléchi.

Aider la personne à se remémorer

L'importance de la mémorisation des savoirs d'expérience vient du fait que le personnel enseignant au collégial a développé des connaissances nombreuses et variées au fil d'une pratique en enseignement. Aider la personne à se remémorer les actions professionnelles de manière à ce qu'elle puisse les expliciter n'est pas utilisée systématiquement par la personne accompagnatrice en tant que tel à un moment désigné et prévu à cet effet, il s'agit plutôt d'une attitude permanente de questionnement sur l'expérience qui s'inscrit dans un travail progressif et interactif. Pour la personne accompagnée, l'aide à la mémorisation et à l'explication permet d'enrichir et formaliser ses pratiques professionnelles puisque son action est valorisée comme première source d'information.

La prise de conscience de l'action professionnelle est graduelle et se déroule par étapes : d'abord l'action proprement dite, ce qui est singulier ou inscrit dans l'action et qui fait référence à une tâche réelle ou spécifiée, ensuite ce qui est réfléchi, ce qui est représenté est caractéristique de ce que l'on peut appeler *la prise de distance*. Cette distanciation est nécessaire pour mettre en récit l'expérience vécue et saisir les liens dynamiques entre l'apprentissage et l'expérience. Il s'agit pour la personne d'expliquer la façon spécifique dont elle s'y est prise pour agir. C'est le premier temps de la réflexivité⁵³ ce qui revient à dire que «la mémoire est nécessaire pour pouvoir faire face au futur» (Le Boterf, 2004 : 98).

Un principe de questionnement

Le caractère non conscient du vécu de l'action⁵⁴ nécessite une formulation particulière des questions pour pouvoir y accéder. Cette situation amène à considérer un grand principe dans la formulation des questions pour expliciter les actions professionnelles : *encourager la description et questionner sur ce qui est observable*. En privilégiant des questions qui induisent une réponse ponctuelle et descriptive, cela amène à formuler des questions qui guident vers le *quoi* et le *comment*, ce qui permet de demeurer dans le domaine de la verbalisation du vécu.

Dans le travail pour faire expliciter, le plus difficile est d'éviter des questions qui induisent des réponses de ce qui est déjà *conscientisé*, en particulier le *pourquoi*. Ce type de questions vient spontanément puisque toute personne placée dans la même situation cherche à comprendre. Le résultat est cependant moins concluant puisque la personne essaie de donner des explications. Plus souvent qu'autrement, ce sont des justifications, des rationalisations, des jugements ou encore un long discours (détour), ce qui empêche la personne de parler de son vécu. Il s'agit alors de poser non pas « *Pourquoi avez-vous fait cela?* » mais plutôt « *Que faites-vous quand vous faites cela?* » ou encore « *Comment le faites-vous?* »

⁵³ Au sens de Le Boterf (2004), la réflexivité consiste pour une personne à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles, de manière à expliciter la façon dont elle s'y est prise pour modéliser et pour faire évoluer ses *schèmes opératoires* de sorte qu'elle puisse les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations.

⁵⁴ Le caractère non conscient du vécu de l'action fait référence aux modèles d'action; ces derniers sont guidés par des théories personnelles construites par l'expérience et ont une fonction pragmatique très importante puisqu'ils permettent de composer avec la réalité de tous les jours. Le lecteur intéressé aux principes des modèles d'action peut consulter : Bourrassa, B, F. Serres et D. Ross. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Le questionnement descriptif

Le questionnement descriptif est plus utile pour s'informer de la réalité observable et possède la même résonance qu'une rétroaction ou un *feedback* du même type. Il permet de documenter le détail de l'action accomplie, d'aller au-delà du jugement de valeur ou d'impression. Le questionnement descriptif peut aider à passer d'une simple nomination d'action à son application ou modélisation en situation de travail. Il s'agit de questionner d'abord en fonction des dispositions et des intentions de la personne et ensuite sur l'action même ou le *procédural*, comme l'identification des gestes, des caractérisations, des indications, des précisions en lien avec soit la cause, le temps ou la séquence de cette action.

Pour être descriptif, le questionnement doit porter sur ce qui a pu faire l'objet d'observation de la part de la personne. Dans une forme plus générale, les questions descriptives vont privilégier l'expression des « *quoi, qu'est-ce que?* », mais aussi tout ce qui précisera la localisation « *où?* » et le moment « *quand?* ». De plus, toutes les formes de *comment* seront utilisées : par exemple, toutes les questions de la forme « *Comment avez-vous reconnu que c'était évident?* », « *À quoi, avez-vous vu que c'était simple?* », « *Comment saviez-vous que c'était difficile?* » qui encouragent la personne à donner des informations sur ce qu'elle a perçu, sur ce qu'elle a fait. Sélectionnés à partir d'expériences d'accompagnement, quelques exemples de question descriptive sont présentés. Le tableau 7 donne un exemple d'une situation avec questionnement descriptif.

Tableau 7. Exemple d'une situation avec questionnement descriptif

ACTION PROFESSIONNELLE	
«Pour cette partie de mon contrat, j'ai été en mesure de rédiger un rapport d'évaluation malgré les difficultés rencontrées...»	
QUESTIONS DESCRIPTIVES	COMMENTAIRES
<i>Au moment de passer à l'étape de la rédaction du rapport, vous avez pensé faire quoi?</i>	<p>La description des intentions :</p> <p>La question permet de vérifier les intentions et la disposition de la personne avant l'action (décrire l'action, c'est encourager l'expression verbale).</p>
<p><i>Quand est venu le temps de rédiger le rapport, vous avez commencé à faire quoi? Décrivez les étapes que vous avez suivies?</i></p> <p>Début: <i>Qu'avez-vous fait en premier ? Quel était le point de départ de votre action?</i></p> <p>L'enchaînement: <i>Qu'avez-vous fait ou pris en compte par la suite?</i></p> <p>La fin de l'action: <i>Par quoi avez-vous terminé? Qu'avez-vous fait en dernier?</i></p>	<p>La description du déroulement temporel :</p> <p>La question a pour but de faire décrire les tâches qui ont été réalisées dans le temps et de rechercher la cohérence logique de l'action : il s'agit d'identifier une séquence dans les tâches effectuées, un ordre logique dans la pratique, par exemple, le rythme, les périodes, les sous-étapes.</p>
<p><i>Comment saviez-vous que c'était ce qui devait être fait?... que c'était la manière de le faire? Comment saviez-vous que vous aviez atteint votre but?... que c'était la fin du mandat?</i></p>	<p>La prise d'informations :</p> <p>La question permet de s'informer sur l'organisation de l'action et de compléter la prise d'informations.</p>

Miser sur le caractère descriptif du questionnement permet de faire une recherche d'informations de façon plus spécifique. La question amène souvent la personne à considérer les facteurs *temps* ou *espace*, ce qui aide à se remémorer le vécu de son action passée. Lorsque la personne réussit à décrire ce qu'elle a réellement fait, *cette action* est interprétée correctement, à la fois par la personne accompagnée et celle qui accompagne.

Autres points de repère

D'autres points de repère permettent à la personne accompagnatrice de trouver son propre espace d'écoute et d'optimiser la recherche d'informations. Les attitudes relationnelles et les techniques de communication habituelles sont de bonnes ressources à privilégier, ce sont l'écoute active, le reflet, la reformulation, simple ou en écho et l'encouragement minimal à parler. Le questionnement de relance et la technique de filtrage sont des stratégies plus spécifiques à utiliser pour aider la personne à expliciter son action.

Le questionnement de relance

Le questionnement de relance est un processus dynamique qui détermine dans quelle direction orienter la suite du dialogue. Par exemple, à l'affirmation suivante : « À la suite de ce mandat, j'ai proposé un plan d'action, mais il n'a pas répondu aux attentes de mon supérieur », la relance peut être orientée selon trois dimensions, tout dépend du but recherché par la personne qui accompagne :

1) *Demander ce qui est entendu par la non réussite*, en référence à ce plan d'action qui n'a pas répondu aux attentes du supérieur; cela permet de porter un jugement global sur l'action en fonction de critères d'appréciation et non seulement sur une impression :

DIMENSION : explicitation du contexte ou de l'environnement;

2) *Demander ce que la personne a fait quand elle a proposé le plan d'action*; ce qui informe de l'action en tant que telle, évitant ainsi de fonder des hypothèses erronées sur les causes possibles de l'échec :

DIMENSION : explicitation du procédural de l'action;

3) *Demander ce que cela lui a fait de voir que le plan d'action n'a pas répondu aux attentes de son supérieur*; dans ce cas, il n'y aura pas d'information supplémentaire sur l'action propre mais plutôt une prise de conscience en rapport à son identité ou sa motivation afin de l'aider à réguler son action professionnelle :

DIMENSION : centration sur la personne.

Le défi de la personne accompagnatrice à l'écoute en quête d'un fil conducteur est de trouver dans quelle direction orienter la recherche d'information. «De quelles informations ai-je besoin par rapport au but que je poursuis dans ce questionnement?» L'effet qu'elle exerce par le biais des questions de relance facilite l'exploration d'une dimension de l'expérience plutôt qu'une autre.

La technique de filtrage de l'information

La technique de filtrage de l'information est utilisée dans un objectif d'élucidation sans se préoccuper d'orienter comme dans le questionnement de relance. Par exemple, l'affirmation suivante : « J'ai assuré pendant deux ans la création et la mise en place de matériel de promotion pour la clientèle étudiante » pourrait être explorée en terme de «Qu'est-ce que vous avez appris à faire?» qui permet d'aller plus loin dans la compréhension de l'action ou d'éléments de compétence éventuellement transférables à d'autres situations professionnelles.

2.3 À propos de l'accompagnement : que reste-t-il?

Cette section rapporte des annotations, des observations ou tout simplement des pistes de réflexion suite aux expériences d'accompagnement réalisées dans le cadre d'une pratique

2.3.1 Quelques considérations

Diverses informations sont présentées sur des thèmes variés : la validation des informations, la qualité des écrits ou des propos, l'accompagnement des personnes autodidactes, les contraintes possibles en cours d'accompagnement.

2.3.1.1 La validation des informations

En cours d'accompagnement, la personne accompagnatrice peut s'interroger sur la validation des informations recueillies lors des échanges et des communications. Dans la perspective d'aider l'autre, c'est la personne qui accompagne, cette fois-ci, qui se questionne sur l'information aux plans de la véracité (*Ce qui est verbalisé est-il vrai?*), de la précision (*Ce qui est verbalisé est-il détaillé?*) et de la complétion (*Tout a-t-il été rapporté?*). La question de la validation des informations ne peut être

évaluée en termes de vérité ni même de la sincérité des propos sans parler de subjectivité (Vermersch, 2006).

«Dans quelle mesure la personne verbalise-t-elle bien le contenu de sa propre expérience?»

«Dans quelle mesure ce que décrit la personne est bien ce qui s'est passé?»

En réponse à ces deux questions, la personne qui accompagne ne peut que recueillir ce que l'autre a dit comme étant la vérité, ce dont la personne témoigne est ce qui lui apparaît vrai et est de ce fait *non corrigible*. Toutefois une réponse peut être vraie mais incomplète et pouvant alors être détaillée. Il est donc possible d'aider la personne à compléter et s'approcher au plus près de *sa vérité* en l'aidant à parcourir une facette inexplorée de son vécu, par exemple, le déroulement de l'action, la description, l'analyse de la tâche et des traces *observables* de l'activité).

Aussi la qualité de la relation et de l'interaction avec la personne jumelée à un questionnement descriptif approprié permet à la personne qui accompagne de questionner de manière à faire reformuler des propos au plus près de leur exactitude et de leur validité.

2.3.1.2 La qualité des écrits ou des propos

Il est suggéré d'échanger à partir d'un document écrit rédigé par la personne accompagnée, pour rendre plus efficace le temps de communication, par exemple, écrire un thème, un objectif, des éléments essentiels, les questions qui subsistent. Cette procédure l'oblige à se résumer et à aller plus rapidement à l'essentiel (une heure, ça passe vite!). Dans le cas où le sujet est présenté de façon très générale, la personne qui accompagne doit poser beaucoup de questions qui auraient pu être évitées, à moins que le besoin ne soit précisément d'aider à formuler. Dans le cas inverse, il y a perte de temps si la personne se perd dans les détails, cela oblige à démêler le tout.

Aussi dans certains cas, il vaut mieux intervenir même maladroitement que de priver la personne d'une information qui peut être importante pour elle. En agissant ainsi, la personne accompagnatrice décide de l'importance d'une information et aucune méthode ne pourra la préserver d'utiliser de façon responsable son jugement, même imparfait.

Voici un aperçu de quelques situations qui constituent des erreurs très courantes dans n'importe quel processus d'analyse. Par exemple :

- a) tirer des conclusions hâtives et poser un jugement trop rapide, parfois erroné, sur ce que la personne présente;
- b) passer trop vite à une solution;
- c) le fait d'accepter une entente d'accompagnement ou relancer dans une direction sans avoir recueilli et traité les informations disponibles;

La phase d'accueil de même que le moment d'ouverture lors des échanges mettent l'accent sur des questions plus factuelles et visent précisément à se prémunir contre ces erreurs.

Payette (2004) résume bien la réalité de la personne accompagnatrice :

- *Pendant qu'on lui présente verbalement ou par écrit les multiples éléments de la pratique professionnelle faisant l'objet du projet de RAC;*
- *pendant qu'on lui décrit la situation et qu'on la développe dans toutes sortes de dimensions (temps, espace, acteurs, enjeux, événements, sentiments, etc.);*
- *tous ces éléments passent à travers les multiples filtres de ses grilles d'observation et de compréhension de la réalité et*
- *viennent activer divers domaines de ses savoirs et de ses compétences,*
- *qu'elle utilisera pour apporter quelques informations pertinentes compte tenu de ce que la personne demande,*
- *ce processus se poursuit à travers une succession de questions, perceptions, hypothèses, confirmations, infirmations, recadrages ... (adapté de Payette, 2004 : 94)*

2.3.1.3 Accompagner les personnes autodidactes

Plus souvent qu'autrement, les personnes qui demandent une reconnaissance de leurs acquis expérientiels apprennent par autoformation qui est un mode d'auto-développement de connaissances et de compétences par la personne elle-même, suivant un rythme et à l'aide de moyens ou de ressources choisies. La personne qui accompagne est appelée à se centrer sur les pratiques professionnelles des personnes, d'où la nécessité de s'adapter aux divers parcours de formation, qu'ils soient institutionnels ou non.

Pour les uns ayant appris par essais et erreurs, ils n'ont pas toujours fait un travail de réflexion sur le coup. Pour eux, c'est plus long et difficile en plus d'être exigeant pour la personne qui accompagne. *Apprendre par l'expérience* se fait de deux façons : celle qui fait apprendre à tâtons, par essais et erreurs et celle qui repose sur l'expérience réflexive. Cette dernière associe très étroitement la pensée et l'action, de sorte que l'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action.

Cette reconstitution mise en évidence par la personne est ensuite mise en récit dans son dossier. L'idée d'autoévaluation exige du temps pour que la personne saisisse cette opportunité de réflexion. Parce qu'il n'est pas facile pour elle d'explicitier son savoir d'expérience devenu implicite avec le temps, elle peut trouver l'exercice plus difficile. La reconstitution des faits et des résultats est un travail de *longue haleine* pour cette personne ayant *appris sur le tas*.

2.3.1.4 L'importance de la mise en mots

Aider à faire le récit de ce qui s'est réellement passé, c'est l'aider à aller au-delà de la simple description. Il s'agit pour la personne d'expliquer la façon spécifique dont elle s'y est prise pour agir, de trouver le mot juste de manière à dépasser la formule d'abrégé ou du tableau statistique générant des données. À la différence de la description, la narration permet de donner du sens à l'action. Cela signifie la nécessité :

- de faire raconter un cheminement;
- de proposer une version dynamique des faits;
- de faire situer l'intervention des acteurs et non seulement des facteurs;
- de discerner les étapes et les moments clés;
- de raisonner en termes de scénarios plutôt que de tableaux.

2.3.1.5 La place des conseils et du jugement

Dans une logique de questionnement, quelle est la place des conseils et du jugement? Il est conseillé de réserver, pour la fin de la consultation, les conseils, les suggestions, les solutions, et autres interventions qui ne sont pas de l'ordre d'une exploration réflexive (Payette, 2004, Vermersch, 2006). Pourquoi attendre vers la fin pour faire des suggestions pratiques? Pour s'assurer qu'elles

conviennent bien aux besoins de la personne car à ce moment-là, la personne accompagnatrice dispose d'une plus grande quantité d'information.

2.3.1.6 Un temps d'arrêt

Il y a parfois lieu d'imposer quelques minutes de silence et d'écriture pour que la personne se centre sur elle-même et prenne note *des leçons qu'elle peut tirer* de la consultation en cours. À chaque fin de séance, il est suggéré de proposer un travail de *condensation*, de résumé afin de maintenir le fil conducteur de l'échange qui vient de se terminer et de réguler l'activité.

2.3.2 Les contraintes possibles en cours d'accompagnement

Il n'est pas toujours facile de faire des choix stratégiques pour aider l'autre. Certaines contraintes rendent les situations d'accompagnement plus complexes. Plusieurs auteurs soulignent l'idée que la fonction d'accompagnement est en permanence à *inventer et à construire* (Gélinas, 2004; Gougeon, 2003).

2.3.2.1 Les difficultés vécues par la personne accompagnée

Il peut être difficile pour la personne accompagnée de répondre aux exigences de la mise en récit de ses expériences ou compétences professionnelles et de maintenir sa motivation dans la poursuite de son projet de RAC.

1. La mise en récit peut s'avérer un acte difficile car elle exige d'avoir acquis les habiletés et le désir d'objectivation, de conceptualisation et d'expression nécessaires. En fait, le degré de difficulté pour la personne autodidacte d'explicitier leurs expériences repose en grande partie sur le fait que les compétences à faire reconnaître, celles acquises à travers leur cheminement professionnel, sont des savoirs issus de l'expérience. Elles ne sont donc pas définies, ni nommées et, de ce fait, non reconnues ni valorisées. La difficulté se situe à ce niveau car, de façon générale, le cycle d'apprentissage fait appel à l'expérience concrète, mais aussi à la conceptualisation abstraite.

Comme l'apprentissage expérientiel se distingue à son processus : *partir de l'expérience et conceptualiser par la suite*, plusieurs se trouvent démunis devant la nécessité de décrire la situation d'apprentissage à partir de l'action

professionnelle. La mise en mots figure donc comme une tâche difficile pour ces personnes, car elle exige des habiletés et la motivation nécessaires pour à la fois objectiver, conceptualiser, verbaliser, expliciter et rédiger. À cette étape, la démarche exige un réel investissement sur le plan personnel.

Pour certains, le refuge dans une forme littéraire, par exemple la poésie, le recours à la métaphore ou au langage symbolique, peuvent constituer une tentation (ou un havre) pour échapper à l'explicitation. La difficulté réside principalement dans la capacité de réflexion en profondeur, d'analyse objective et d'explicitation de l'action professionnelle.

Pour d'autres, c'est plutôt la difficulté de rédiger un document écrit qui présente, dans un langage clair, précis et si possible élégant, un texte cohérent et bien structuré. La personne doit démontrer qu'elle connaît la matière, la comprend, qu'elle sait en faire la synthèse avec d'autres informations et présenter cette synthèse de manière *honnête* c'est-à-dire sans intention de tromper le lecteur en explicitant bien ce qui est d'elle-même et ce qui ne l'est pas. La difficulté provient du fait que la situation d'apprentissage requiert des exigences minimales dans la capacité de rédaction.

2. Une autre difficulté pour la personne qui poursuit son projet de RAC est le maintien de sa motivation qui peut être examinée sous l'angle du temps.

a) La conscience du temps nécessaire pour réaliser adéquatement le projet, ce qui signifie accepter de donner le temps de réfléchir. Dans le cas où la motivation doit être stimulée et encouragée, le facteur *temps* doit être considéré, principalement celui dont la personne dispose pour faire le projet et celui qu'elle y consacre réellement par rapport au temps nécessaire pour le réaliser adéquatement. En général, la littérature et l'expérience démontrent que les personnes doivent y consacrer beaucoup de temps. Il est possible, dans un suivi de mode à distance, que la relation au temps soit un facteur qui influence le niveau d'engagement de la personne.

b) Le fait de rappeler des éléments du passé, comme les expériences professionnelles ayant eu lieu il y a déjà un certain temps, peut également influencer

sur le niveau de motivation de la personne accompagnée. Pour certaines personnes, le fait de considérer des actions professionnelles passées n'est pas suffisamment stimulant : il introduit une contrainte pouvant affecter le niveau de motivation.

c) L'anticipation de résultats concrets comme le fait de devoir attendre un certain temps la réponse à sa demande de reconnaissance pour une (éventuelle) accréditation ultérieure influe également sur la motivation car la personne verra les crédits versés à son relevé de notes seulement à la fin de l'étape d'évaluation du processus de RAC.

La personne accompagnatrice, ayant établi un bon climat de confiance et assuré un suivi de la démarche d'accompagnement, sera en bonne position pour juger du niveau de motivation de la personne qu'elle accompagne et la stimuler au besoin. Le fait de recevoir des informations justes à propos des exigences de la démarche de RAC ou des rencontres avec des personnes ayant suivi le même parcours peut s'avérer une solution au manque de motivation, par exemple des témoignages peut être une mesure d'encouragement.

2.3.2.2 Les contraintes liées au contexte de la RAC

Le fait de faire reconnaître des acquis *expérientiels* caractérise la démarche d'accompagnement puisque ne sont admissibles que les acquis en lien avec les compétences telles que définies dans les programmes de formation visés. Pour accompagner la personne dans l'atteinte de ses objectifs ou de son projet, il s'agit de comprendre les enjeux sociaux reliés à la reconnaissance des acquis ou à la diplomation est nécessaire, par exemple, le rapport inextricable entre les compétences et les cours du programme pour parvenir à les lier aux acquis expérientiels.

2.3.2.3 Les difficultés liées à l'élaboration du portfolio

Il est important d'avoir une entente pour situer les responsabilités de chacun dans la démarche d'accompagnement. En attendant que la procédure d'élaboration du portfolio se simplifie, elle demeure exigeante tant sur le plan personnel que méthodologique. Pour ce dernier, cela se justifie au regard de la crédibilité du

dossier dans la justesse des propos à rendre de même que dans le choix des preuves à joindre.

2.3.3 Les limites de la démarche d'accompagnement

La démarche d'accompagnement n'est pas sans contenir des éléments qui la rendent vulnérable. Bien que ses diverses possibilités soient appréciées, la démarche comprend certaines limites : le rôle de la personne qui accompagne et la nature de l'approche expérientielle.

2.3.3.1 Le rôle de la personne qui accompagne

La posture d'accompagnement dépend de différents facteurs liés de près au rôle de la personne qui accompagne : de l'alchimie relationnelle des deux personnes, du contexte dans lequel s'exerce l'activité, des objectifs fixés, du style personnel de chacune des personnes. C'est une première limite qu'il semble intéressant de souligner.

La personne accompagnatrice se porte garante du sens et du cadre de la démarche d'accompagnement. En cela, elle doit demeurer constamment en position personnelle de non-jugement. Tout au long de la démarche, elle se contraint à garder dans sa mire les motivations et les attentes de celle qu'elle accompagne. La démarche requiert une grande mise en confiance car elle est témoin de situations professionnelles ou de propos de nature plus personnelle comme si l'autre se préparait à faire mieux ou autrement la prochaine fois. C'est en gérant ses propres limites qu'elle préservera le sens et la cohérence de la démarche si bien que dans certains cas, il conviendrait de diriger la personne vers une autre ressource si les objectifs de l'entente ne pouvaient plus être atteints.

2.3.3.2 L'approche expérientielle

La fonction de la personne accompagnatrice se situe dans le registre du *faire expliciter*. La procédure d'accompagnement suggérée permet de trouver les avenues possibles pour s'approprier la complexité du savoir-agir unique développé par la personne, tout en sachant que toute description d'une compétence demeure le plus souvent

incomplète par rapport à la réalité de l'action. C'est une autre limite qu'il semble important de considérer.

L'approche expérientielle est en soi un cadre restrictif pour lequel *la mémoire de l'expérience* peut présenter une certaine limitation à la démarche réflexive. C'est à la fois se souvenir et tenter d'anticiper, c'est réfléchir à l'action à venir en fonction de l'action passée. L'exercice d'explicitation n'est pas simple car le savoir d'expérience de la personne est devenu implicite avec le temps. En d'autres mots, elle ne *sait* pas toujours ce qu'elle *sait*, et le plus souvent, elle ne trouve pas les mots pour le décrire. De toutes les dimensions de son action, il n'y a que les manifestations à travers des actes ou des façons d'être qui peuvent être saisies. Toute description d'une compétence demeure le plus souvent incomplète par rapport à la réalité de l'action étant donnée la complexité du savoir-agir unique développé par la personne. La personne accompagnatrice ne peut composer qu'avec ce qui est conscientisé ou verbalisé par la personne.

En guise de conclusion, nous présentons au tableau 9 une synthèse des situations dans la démarche d'accompagnement notamment les difficultés ou les contraintes possibles ainsi que les limites.

Tableau 9. Synthèse des situations à considérer dans la démarche de RAC.

SITUATIONS À CONSIDÉRER	FACTEURS CONSIDÉRÉS	SUGGESTIONS POUR ATTÉNUER LES INCONVÉNIENTS
Difficultés vécues par la personne accompagnée	<ol style="list-style-type: none"> Répondre aux exigences quant à la mise en récit de ses expériences et de ses compétences : <ul style="list-style-type: none"> La capacité de conceptualisation; La capacité d'explicitation; L'habileté de rédaction. Maintenir sa motivation dans la poursuite de son projet de RAC : <ul style="list-style-type: none"> La conscience du temps nécessaire à la réflexion; Le fait de considérer des expériences passées; L'anticipation de résultats concrets. 	<ul style="list-style-type: none"> Établir un bon climat de confiance et miser sur les objectifs du projet personnel, les ajuster au besoin; Donner des informations justes à propos des exigences de la démarche de RAC; Encourager la personne engagée dans le processus par la stimulation verbale ou le soutien de personnes ayant suivi le même parcours en RAC.
Contraintes liées au contexte de la RAC	<p>La place des acquis expérientiels au 2^e cycle</p> <ul style="list-style-type: none"> En lien avec les compétences des programmes de formation visés par la demande de RAC. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre en compte les enjeux sociaux reliés à la RAC ou à la diplomation de même que les objectifs personnels intégrés au projet.
Contraintes liées à l'élaboration du dossier (portfolio)	<p>Les exigences sur le plan personnel et méthodologique</p> <ul style="list-style-type: none"> Au regard de la crédibilité du dossier dans la justesse des propos et dans le choix des preuves à joindre. 	<ul style="list-style-type: none"> Clarifier les exigences méthodologiques et les responsabilités de chacun dans la démarche; Stimuler la motivation; Assurer la mise en confiance.
Les limites de la démarche d'accompagnement	<ol style="list-style-type: none"> Le rôle de la personne qui accompagne <ul style="list-style-type: none"> En position constante de non-jugement; Témoin de situations professionnelles ou de propos de nature plus personnelle. L'approche expérientielle <ul style="list-style-type: none"> Toute description d'une compétence demeure le plus souvent incomplète par rapport à la réalité de l'action étant donnée la complexité du savoir-agir unique développé par la personne et le cadre restrictif de la <i>mémoire</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Tenir compte des motivations liées aux attentes et besoins de la personne; Gérer ses propres limites personnelles; Diriger la personne vers une autre ressource si les objectifs de l'entente ne peuvent plus être atteints; Composer qu'avec ce qui est <i>conscientisé</i> et verbalisé par la personne.

TROISIÈME PARTIE

LES OUTILS PÉDAGOGIQUES POUR ACCOMPAGNER

Cette partie du guide propose différentes grilles de lecture de la situation professionnelle et des outils utiles à la personne qui accompagne soit pour interroger ou animer les rencontres de consultation au cours de la démarche d'accompagnement. Ces outils visent entre autres, à faciliter le déroulement des activités d'accompagnement et non à élaborer le portfolio professionnel⁵⁵.

L'objectif est de mettre à la disposition de la personne qui accompagne un aide-mémoire pour l'aider à traiter et analyser les informations qu'elle reçoit. Il n'y a pas lieu de faire un diagnostic-expert et le but est plutôt d'accompagner l'auto-diagnostic de la personne accompagnée. Comme la personne accompagnatrice a la tâche de faire identifier les ressources jamais mises en mots jusqu'à maintenant, elle aide à faire prendre une distance par rapport à l'activité professionnelle initiale, surtout s'il y a eu un réinvestissement de l'activité par la suite.

Les outils pour la personne accompagnatrice

Nous proposons des outils⁵⁶ pour chacune des phases d'accompagnement :

- Phase d'accueil et d'entente;
- Phase du dialogue - exploration du parcours professionnel;
- Phase du dialogue - exploration des actions professionnelles;
- Phase du dialogue - identification des ressources mobilisées;
- Phase méthodologique - présentation de l'argumentation;
- Phase méthodologique - présentation du dossier.

Les pistes suggérées dans les outils sont des indications permettant de découvrir des avenues sur le plan de l'accompagnement et ne se veulent aucunement contraignante.

⁵⁵ Les outils pour l'élaboration du portfolio professionnel sont fournis par l'université concernée par la demande de RAC.

⁵⁶ L'élaboration des outils a été inspiré ou adapté d'ouvrages disponibles aux adresses suivantes :
<http://www.lureva.org/Vae/documentation/Guides/Guide-accompagnateur.pdf>
http://probo.free.fr/textes_amis/postures_compétences_formateur_accompagnateur_jd.pdf

OUTIL 1 : PHASE D'ACCUEIL ET D'ENTENTE

Exemples de questionnement
Liste non exhaustive

Vérifier avec la personne⁵⁷

Remplit-elle les conditions pour accéder à la RAC?

Est-elle déjà admise dans un programme ou le souhaite prochainement?

Le projet est-il réalisable compte tenu de la nature et de la durée de son expérience?

Cerner la situation professionnelle dans son ensemble

La complexité du projet et le degré d'autonomie de la personne

Faire le point sur les attentes de la personne

A-t-elle ciblé les bonnes expériences professionnelles?

Le contenu est-il suffisamment proche du programme de formation visé?

Envisage-t-elle d'emblée une reconnaissance maximale? Partielle?

Clarifier les enjeux et les règles facultaires

Définir clairement les enjeux personnels en lien avec la RAC

Présenter le référent et les critères pour l'évaluation de la demande

Quelles sont les procédures du comité expert? À partir de quels critères?

Expliquer les indicateurs

Indiquer explicitement ce qu'on demande de fournir

Une présentation réfléchie de son expérience contenue dans un dossier et étayée par de solides arguments et des preuves pertinentes

Indiquer les conditions relatives aux enjeux et au contexte relationnel de la démarche

Quelle est la part de l'engagement de chacun, les limites des rôles respectifs?

L'une s'engage dans une démarche « d'autoévaluation accompagnée »

L'autre s'engage à fournir des moyens de soutien pédagogique

Quel est le moteur de la démarche?

Les motivations qui soutiennent la démarche, raisons du projet

Le temps disponible et le temps réel d'investissement

Élaborer ensemble un plan de projet : préciser les conditions matérielles et pratiques

Quelle est la planification de la démarche? Quelles sont les règles de fonctionnement?

Le nombre de rencontres, la formule privilégiée : présence, courriel, ...

Le temps prévu pour ces rencontres et les échéances

Le matériel didactique fourni : textes à lire, documents à remplir

Cerner les obstacles possibles

Convenir des résultats minimaux attendus

Quelles ressources peuvent être investies en temps, énergie, matériel, etc.?

Présenter sommairement le dossier à constituer

Les différentes sections et leur signification, la nature des différentes preuves à fournir.

⁵⁷ Le point est suggéré même s'il a pu être vérifié lors d'une étape préalable.

OUTIL 2 : PHASE DU DIALOGUE - EXPLORATION DU PARCOURS PROFESSIONNEL

Exemples de questionnement d'investigation Liste non exhaustive

Guider la personne dans sa démarche réflexive

Questionner, recadrer, clarifier, reformuler, relancer, nuancer, résumer, synthétiser, donner une rétroaction

Explorer son parcours professionnel, nourrir sa réflexion en rapport :

Aux différentes étapes

Si l'on organisait son parcours en grandes étapes :

Quelles seraient ces étapes? Comment les nommer?

Au fil conducteur, les continuités, les changements, les incohérences

Quels sont les points communs entre les différentes étapes? Les points divergents?

À ses apprentissages

Que retenir de particulier de chacune de ces étapes?

Quels sont les nouveaux apprentissages?

À quel propos? À propos d'autrui? Sur elle-même?

En quoi cela influence-t-il ses actions aujourd'hui?

Ouvrir les avenues,

Les défis et les réussites

Quels sont les événements de son parcours qui pour elle constituent des défis?

En quoi?

Quels sont les événements de son parcours qui pour elle constituent des

réussites? *En quoi?*

Aider à faire des choix appropriés

Suggérer d'autres interprétations possibles, au besoin

Proposer des référents extérieurs : informations, ressources humaines ou techniques...

Rassurer, encourager

Diriger vers d'autres ressources, au besoin

MISES EN GARDE

1. Il y a risque d'appauvrir le contenu du dossier si l'une ou l'autre des personnes entrent trop rapidement dans la rédaction avant la dernière étape.

Par exemple, faire une analyse trop précipitée du dossier ou avoir une préoccupation trop centrée sur le contenu.

2. Le but recherché n'est pas de trouver automatiquement les mêmes mots et la même séquence d'apprentissage au niveau des acquis et des compétences issus de l'expérience que ceux visés par les programmes visés par la demande de RAC.

Par exemple, confondre l'exercice de la correspondance des acquis avec celui de la représentation de ces acquis.

OUTIL 3 : PHASE DU DIALOGUE -EXPLORATION DES ACTIONS PROFESSIONNELLES

Exemples de questionnement descriptif ou de relance
Liste non exhaustive

Aider à

Contextualiser

Qu'est-ce qui était demandé? Par qui?

Quel était le résultat attendu? Par l'institution, par la personne elle-même?

Quelle est la nature, l'objet du projet et de ses enjeux?

Expliciter

Comment a-t-elle effectué la tâche?

Quels sont les faits dans le cadre de ses interventions?

Elle a commencé par quoi? Comment cela s'est passé?

Quels sont les points de vue, les réalités, les contraintes, etc.?

Identifier les ressources internes et externes mobilisées⁵⁸

De quoi a-t-elle eu besoin pour mener à bien la tâche?

Quelles connaissances? (ce qu'elle sait, ce qu'elle sait devoir faire)

Quelles habiletés? (ce qu'elle sait faire)

Quelles qualités? (ce qu'elle doit mobiliser)

Retour sur les défis, les succès ou les blocages (décontextualisation)

Le résultat obtenu a-t-il été conforme :

Aux attentes de l'institution

Aux attentes de la personne

En quoi?

A-t-elle réussi ou non : comment expliquer le succès ou l'échec?

S'est-il produit dans d'autres circonstances?

Formalisation des connaissances et des compétences mobilisées

(recontextualisation, généralisation)

Que faut-il nécessairement connaître pour réussir la tâche?

Que faut-il nécessairement savoir pour réussir la tâche?

Quelles qualités faut-il posséder pour réussir la tâche?

Imaginez la tâche reprise par une autre personne dès demain :

Quelles consignes et conseils lui donnerait-elle afin de lui permettre d'être efficace?

Identification des acquis

Qu'a-t-elle appris de nouveau à partir de cette expérience professionnelle, l'action, l'activité, l'exercice?

Peut-elle nommer les acquis, les distinguer, en faire la différence?

Peut-elle les regrouper pour mieux les situer dans son développement sur le plan professionnel?

⁵⁸ Cette étape est présentée sommairement et est plus détaillée dans l'outil 4: PHASE DU DIALOGUE - IDENTIFICATION DES RESSOURCES MOBILISÉES.

OUTIL 4 : PHASE DU DIALOGUE – IDENTIFICATION DES RESSOURCES MOBILISÉES

Exemples d'actions ou tâches suggérées Liste non exhaustive

Aider la personne à :

Sélectionner les ressources

Celles en rapport direct avec les apprentissages réalisés afin de les mettre en évidence dans son dossier d'une façon logique et compréhensible.

Guider la personne dans sa démarche réflexive

Questionner, recadrer, clarifier, reformuler, relancer, nuancer, résumer, synthétiser, donner une rétroaction.

Favoriser une approche organisée des situations faisant l'objet d'analyse de pratique

Évoquer les situations professionnelles vécues;

Faire décrire les situations de travail, les réactions des pairs, ses réactions, le fonctionnement du groupe, etc.;

Accompagner avec compréhension mais sans compromis en rapport avec le réel.

Expliciter⁵⁹

Situer les actions dans le temps, l'espace, le contexte, etc. :

Mettre en évidence les continuités et les ruptures, soit les cohérences ou les incohérences

Retourner aux faits, même s'ils sont reconstruits, en délaissant ce qui est du registre de la subjectivité;

Mettre en rapport avec des événements par des relations ou des liens, etc.

Reconnaître les ressources internes et externes mobilisées :

Mettre des mots sur les conduites émises et les choix posés;

Mettre en relation ce qu'elle a fait avec ce qu'elle dit faire ou souhaiter faire;

Repérer les régularités dans les actions et faire expliciter les choix fait.

Confronter les subjectivités à d'autres grilles de lecture :

Prendre conscience des obstacles qui empêchent d'avoir accès aux ressources propres de la personne, par exemple, un manque de confiance en soi et dans ses potentialités.

MISES EN GARDE

Sur le plan de la pratique réflexive, il y a lieu de favoriser la relation avec l'autre.

Par exemple, savoir quitter la logique sélective, soit le bon et le mauvais;

Savoir tolérer la subjectivité de la personne sans la juger mais rester intraitable par rapport au réel tout en admettant qu'il est possible que des éléments lui échappe;

Revenir aux faits à travers les analogies ou la confrontation des réalités, par exemple, connaître les bases de comparaison pour mieux comprendre.

⁵⁹ Ne pas chercher à faire tout expliciter, car la description de l'expérience restera toujours incomplète de même que le fait que tout n'est pas explicitable en mots.

OUTIL 5 : PHASE MÉTHODOLOGIQUE – PRÉSENTATION DE L'ARGUMENTATION

Exemples de tâches ou pistes suggérées
Liste non exhaustive

Aider la personne sur le plan de :

La sélection des éléments du projet

Ceux en rapport direct avec la reconnaissance des acquis, afin de les mettre en évidence dans son dossier d'une façon logique et compréhensible.

La réflexion dans l'action et sur l'action

Mettre en rapport l'action avec sa propre expérience, le vécu; .

Identifier ce qui est semblable et différent, reconnaître la différence, faire distinguer;

Reconnaître les façons de faire ancrées dans du vécu authentique et les analyser :

Se centrer sur l'action, décrire des exemples, des cas concrets;

Se centrer sur l'action et de sa compréhension.

L'intégration des changements

Aider à prendre conscience des changements de conceptions qui ont eu lieu au cours des expériences professionnelles en lien avec le développement de compétences :

Mettre des mots sur les changements réalisés ou envisagés;

Reconnaître les bénéfices du changement et de sa portée;

Articuler le changement dans la pratique existante;

Explorer d'autres façons de faire, soit auprès de collègues ou d'autres sources.

La mise en place d'un cadre de référence

Aider à nommer les changements pour mieux les situer dans le développement professionnel de la personne;

Décoder le fil conducteur avec tout ce qui précède;

Expliciter les fondements qui soutiennent ces (nouveaux) choix : les théories, les valeurs, les croyances, les options;

Mettre en relation avec des modèles d'action ou théoriques connus ou expérimentés : *Les nommer et expliquer comment ils agissent sur sa pratique.*

La mise en récit

Décrire la pratique professionnelle :

Demeurer dans les faits avec des mots, langage et terminologie appropriés;

Contextualiser les faits :

Dans le temps, par exemple, « à tel moment, après telle action, pendant ..., avant de... »;

Dans le projet, par exemple, le but visé était...;

Repérer les informations manquantes;

Expliciter ou faire expliciter ce qui n'est pas directement observable;

Analyser la pratique :

Mettre en relation les faits décrits afin de leur accorder une signification, un sens;

Distinguer l'analyse de la pratique du jugement que la personne en fait;

Rapporter les interprétations à la partie décrite (pour dire cela, elle se base sur...);

Tenter de comprendre en explicitant les liens entre les faits, par exemple, elle fait l'hypothèse que ce comportement signifie

OUTIL 6 : PHASE MÉTHODOLOGIQUE - PRÉSENTATION DU DOSSIER

Exemples d'actions ou tâches suggérées Liste non exhaustive

Aider la personne à sélectionner les éléments de son parcours :

Ceux en rapport direct avec le diplôme auquel elle postule, afin de les présenter dans son dossier de façon cohérente.

Guider la personne dans sa démarche réflexive :

Questionner, clarifier, reformuler, résumer, synthétiser, donner une rétroaction

Questionner les acquis professionnels :

En rapport aux activités réalisées dans le milieu professionnel;

En rapport aux activités en lien avec le milieu professionnel.

Mettre en évidence en quoi elles sont le signe de mobilisation de ressources :
connaissances, savoir procédural, aptitudes, attitudes, etc.;

Montrer en quoi elles expriment des compétences;

Montrer qu'elles ont été occasion d'apprentissages autodidactes.

Suggérer des types de preuves

Choisir les preuves rendant compte d'un ensemble de conduites :

Choisir un extrait, lorsque nécessaire

Ouvrir sur des pistes, aider à conclure

Quels sont les événements à venir qui constituent des défis?

En quoi?

Quel est le lien avec les acquis présentés, quel en est le fil conducteur?

Dans une perspective de continuité, quels sont les changements dans sa pratique? Ces changements fondent-ils le projet présenté?

RASSEMBLEMENT DES PREUVES

Deux sortes de preuves peuvent être généralement annexées au dossier de présentation :

Les preuves administratives :

Aider à dresser la liste des pièces justificatives à joindre au dossier :

fiche de cheminement ou relevé de notes.

Les preuves en appui du dossier :

Aider la personne à joindre divers documents à son dossier :

des productions ou réalisations personnelles : articles, publications, rapports professionnels, rédaction de projets, compte-rendu d'activités, etc.

POUR ALLER PLUS LOIN

Il appartient au lecteur d'enrichir ce guide, de le faire progresser et surtout de le voir comme une première étape d'un programme plus vaste d'accompagnement dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences (*work in progress*). Ce guide aborde certaines questions et s'ouvre sur quelques pistes. Il a été préparé davantage dans l'esprit de nourrir la réflexion collective sur le sujet de l'accompagnement en contexte de reconnaissance des acquis et des compétences. C'est un outil qui demeure évolutif et au terme de sa rédaction, il n'y a pas d'achèvement. En le créant à son image, le lecteur pourra y apporter toutes les bonifications possibles dans une perspective plus innovatrice.

Les suggestions présentées dans le guide sont des façons de voir et de faire pouvant être adaptées selon les situations. Elles soutiennent des propos qui ont été tantôt expérimentés parfois validés et ce qui est suggéré est non achevé donc modifiable. Les suggestions ont eu jusqu'à aujourd'hui suffisamment de succès pour qu'elles soient estimées assez importantes pour les faire connaître. En ce sens, elles peuvent être suivies, mais il est inévitable qu'elles seront modifiées, plus ou moins, par ceux qui se les approprieront, selon les problématiques et le contexte des projets.

GLOSSAIRE

Ce répertoire présente une liste des principaux termes et sigles employés fréquemment dans le domaine de la reconnaissance des acquis expérimentiels et sélectionnés par l'auteure. Puisant à même différentes ressources bibliographiques⁶⁰, les définitions sont adaptées selon la compréhension de ce qui caractérise le champ spécifique de la reconnaissance des acquis. Ainsi, ce glossaire introduit des équivalences ou fournit des précisions quant à l'interprétation des termes utilisés dans ce guide en fonction de concepts ou de principes et, plus particulièrement, en rapport avec le dossier de présentation requis pour la demande de reconnaissance des acquis.

Acquis : Selon Legendre (2005), les acquis résultent d'un apprentissage antérieur et font référence à l'«ensemble des attitudes, des connaissances, des habiletés et des expériences déjà obtenues et possédées par une personne» (p. 8). Ce sont apprentissages issus d'une expérience spécifique découlant d'un secteur ou d'une situation :

- **scolaires :** connaissances et compétences acquises par scolarisation dans des systèmes d'enseignement reconnus et qui correspondent à des apprentissages formels (Poulin, 2004).
- **extracolaires :** apprentissages plus informels comme les connaissances et les compétences acquises à l'extérieur du milieu scolaire dans le cadre d'activités structurées de formation ou de perfectionnement dispensées dans le milieu de travail ou lors d'activités sociocommunitaires; selon Poulin (2004), si la présence à l'activité ou dans le milieu n'a pas été suffisamment assidue et significative, les compétences sont plutôt considérées comme des acquis expérimentiels.
- **expérimentiels :** apprentissages non formels, caractérisés par des connaissances et des compétences développées au cours d'expériences de travail ou de vie, d'activités d'autoformation et, généralement sans que ces apprentissages n'aient été planifiés ni recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues avaient d'autres finalités. En apprentissage expérimentiel, la fonction d'apprendre est un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne, les acquis expérimentiels sont considérés comme une sous-catégorie des acquis extracolaires.

⁶⁰ Les auteurs sélectionnés sont Balleux (2000), Cherqui-Houot (2001), Legendre (2005), Poulin (2005), Vermersch (2006) dont les ouvrages sont cités dans les références bibliographiques présentées à la fin du guide.

Action

Globalement, l'action désigne *le fait d'agir*. Dans le champ de la reconnaissance des acquis, la référence à l'action concerne le caractère préréfléchi de l'action accomplie et vécue lors d'une expérience singulière et l'aspect implicite de son déroulement. En conséquence, l'interprétation explicite de l'action dépend de la prise de conscience de ce rapport (entre ce qui est pensé et ce qui est fait), telle que l'on peut la saisir par observation, par le recueil de traces, par la verbalisation descriptive (Vermersch, 2006).

Activité

Ensemble des tâches réalisées par une personne pour réaliser un objectif identifié ou un but et qui correspondent à des fonctions de travail.

Analyse de pratique

Situation de socialisation liée à la construction d'une identité professionnelle dont les buts sont de mieux s'approprier son vécu professionnel, de le comprendre, de le partager pour mieux se réguler dans l'accomplissement de son travail et progresser sur le plan identitaire. Dans cette pratique, un accompagnateur qualifié (non impliqué dans le cadre institutionnel des participants) est désigné pour aider à opérer un retour réflexif et réfléchissant sur des situations professionnelles (Vermersch, 2006).

Bilan de compétences

Outil de démonstration et pratique qui permet aux adultes de faire le point sur leurs compétences et de se doter d'un plan d'action axé sur le développement ou le renforcement de ces compétences, et ainsi faire face aux nouvelles exigences du monde de travail (Michaud et al, 2006).

Contenu

Toute représentation d'une action renferme un contenu dont la description porte généralement sur le thème auquel se rapportent cet action, une interprétation plus sensorielle et l'acte lui-même plus représentatif dans l'action.

Découplage

Cette notion caractérise le fait que deux aspects, deux niveaux, deux systèmes appartenant à un même ensemble sont à la fois reliés et indépendants.

Description

Une description se centre sur la verbalisation d'une action vécue par le fait d'enregistrer les traces et les observations de cette action. Le fait de mettre par écrit permet de poser un regard nouveau en exploitant le décalage du temps. Le questionnement (interne ou externe à soi) vise à faire décrire le déroulement de l'action par toutes informations pertinentes afin de donner du sens aux représentations.

Distanciation : Le terme « distanciation » par lequel il faut entendre le mouvement fait pour prendre du recul, recouvre un concept de portée réflexif (origines liées au théâtre épique de Brecht).

Entretien d'explicitation L'entretien d'explicitation est une technique de questionnement développé à partir des approches théoriques et de pratiques de Pierre VERMESCH et du GREX (groupe de recherche sur l'explicitation). Cette méthode de questionnement est efficace dans l'analyse de pratiques professionnelles.

Expérience

Dans le domaine de l'éducation ou le champ de la formation, l'expérience est un sujet qui marque la réflexion depuis plusieurs années mettant à profit l'expression *faire l'expérience* au sens général de vivre une expérience (expérience professionnelle, la formation

expérientielle). En recherche scientifique, le terme est plutôt utilisé dans le sens de *faire une expérience* au sens d'expérimenter avec méthode expérimentale à l'appui (Vermersch, 2006).

Apprentissage expérientiel⁶¹, Approche expérientielle

Explicite

Au sens commun, ce qui est explicite est clairement exprimé soit de façon verbale ou par écrit, ce qui est généralement préréfléchi et concerne le vécu d'une action.

Fonction

Ensemble d'activités dans le travail qui concourent aux mêmes finalités (gestion, prestation, planification, ...). La fonction comporte une dimension collective, elle est liée à l'organisation du travail.

Introspection

Connaître son propre fonctionnement cognitif peut être considéré de manière générale comme un acte d'introspection, c'est le questionnement qui en guide l'organisation.

Ligne du temps

Concept issu de la programmation neurolinguistique (PNL) désignant la manière dont chaque personne organise la représentation du temps en référence à l'espace de son propre corps. La mise en évidence de la ligne du temps ne se fait pas sur le mode verbal, mais plutôt par une distribution spatiale dans le passé, le présent et l'avenir (Vermersch, 2006).

Question

En premier lieu, il sera tenté d'obtenir une description du déroulement de l'action en cherchant à privilégier des questions de type descriptif (Comment savez-vous que? À quoi reconnaissez-vous que? Par quoi, avez-vous commencé?). Ensuite, chercher le plus possible à formuler des questions qui poussent la personne vers l'explicitation de cette action.

RA/RAC

Reconnaissance des acquis / Reconnaissance des acquis et des compétences.

Tâche

Travail déterminé qu'une personne est tenue d'effectuer dans sa fonction ou à son poste, défini par un objectif et une durée.

Traces

Toutes les actions, sauf celles uniquement mentales, génèrent un produit final ainsi que des résultats intermédiaires qui ont pu être notés comme des brouillons ou des annotations. Les *verbatim* sont utiles mais quand ils ne sont pas disponibles, les traces permettent de juger ce qui n'est pas ou plus observable (Vermersch, 2006). En reconnaissance des acquis, les traces viennent appuyer le texte et accompagner les propos et dans ce sens, elles viennent confirmer ou infirmer la prise de décision quant à la reconnaissance des acquis mais ne doivent pas être la seule preuve de ces apprentissages.

Validation

Processus ou résultat pour s'assurer qu'une personne (une opération, une organisation) possède un ensemble d'attributs déterminés (Legendre, 2005):

⁶¹ Le concept de l'apprentissage expérientiel (ou plus souvent, de formation expérientielle en France), comporte le néologisme *expérientiel*, faute d'une meilleure traduction pour le terme anglais *experiential*.

• **validation des acquis** : Selon Poulin (2005), le terme *validation des acquis* n'a pas la même acception en Europe francophone qu'en Amérique du Nord; dans les pays francophones d'Europe, la validation des acquis certifie que l'individu a fait la preuve de ses savoirs (théoriques et pratiques) en fonction d'un diplôme, d'un titre ou d'une certification homologuée tandis que dans le contexte nord-américain, la validation des acquis fait référence à l'évaluation des apprentissages correspondant à ceux qui font l'objet d'une activité de formation ou cours pour lesquels une personne demande l'octroi de crédits par équivalence. De plus, Poulin (2005) fait la distinction entre la *validation intrinsèque* et *extrinsèque* des acquis expérientiels ; la première a pour objectif de s'assurer que ces acquis sont de nouvelles connaissances théoriques et pratiques issues d'apprentissages autodidactes réalisés dans et par les activités de l'expérience de travail ou de l'expérience de vie tandis que la seconde concerne l'authenticité du contenu qui a pour but de s'assurer, au moyen de preuves directes ou indirectes fiables, de l'authenticité des connaissances et habiletés déclarées par l'individu. Dans ce sens, le dossier de présentation en RAC fournit plusieurs données à des fins d'argumentation. D'après Vermersch (2006), deux questions se posent quant à la validation des informations : *Dans quelle mesure la personne verbalise-t-elle bien le contenu de sa propre expérience?* (cela correspond à la validation interne) et *Dans quelle mesure ce que décrit la personne est bien ce qui s'est passé?* (cela concerne la validation externe).

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE ANNOTÉE

Il n'est bien sûr pas possible de présenter dans ce guide tous les courants théoriques, leurs évolutions et les pratiques auxquels ils réfèrent. En revanche, il est apparu utile de proposer une bibliographie thématique annotée permettant de mieux connaître les ouvrages qui paraissent importants pour accompagner dans un contexte de reconnaissance des acquis. À tout le moins, ces ressources permettront d'approfondir les différentes notions ou thèmes abordés.

L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*. XXVI (2), 263-285. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/000123ar.html>

Page consultée le 19 mai 2006.

À consulter pour les schémas synthèse intéressants sur les différents courants d'éducation et les auteurs qui y sont associés. L'auteur traite de la notion d'apprentissage expérientiel (*experiential learning*) à travers un historique des vingt-cinq dernières années et à partir des principaux auteurs qui ont appuyé son ascension dans le domaine de l'éducation des adultes. Sur le plan de la recherche, la notion d'apprentissage a progressé à travers le courant au même titre que celle d'expérience. Avec le temps, l'apprentissage expérientiel a laissé une marque qui dépasse la notion de construction des savoirs et rejoint la notion d'apprentissage.

Poulin, N. (2005a). *La validation intrinsèque des acquis d'expérience : une approche centrée sur le processus d'apprentissage expérientiel*. Communication présentée au Colloque international de l'ADMÉE, Lisbonne, 18-20 novembre 2004.

À consulter pour une démonstration simplifiée du processus d'apprentissage expérientiel. Dans sa communication, l'auteur relate un questionnement en rapport aux principes de la validation intrinsèque des acquis expérientiels. En référence à Kolb, il présente les étapes du processus d'apprentissage expérientiel à l'aide d'exemples concrets. À travers sa vaste expérience dans le domaine de la reconnaissance des acquis, l'auteur a développé des outils pour valider les acquis d'expérience afin de conserver la crédibilité du processus de reconnaissance des acquis et s'assurer que ces acquis proviennent véritablement d'une démarche d'autoformation.

L'APPROCHE EXPÉRIENTIELLE

Bourrassa, B, F. Serres et D.Ross. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

À consulter pour la conceptualisation d'une méthode de formation à l'origine de l'action et de l'intervention dans le domaine des sciences humaines. L'expérience comme source d'apprentissage et de découverte est au centre de l'approche présentée par les auteurs; une méthode de réflexion qui permet de prendre conscience des théories à la base de toute intervention professionnelle. D'abord l'ouvrage propose une réflexion sur les liens dynamiques entre l'apprentissage et l'expérience. En présentant les caractéristiques de l'apprentissage expérientiel, les auteurs rappellent l'importance de l'expérience dans l'apprentissage et de son explicitation, en somme une méthode pour expliciter les savoirs d'expérience. L'ouvrage relate une expérience d'application de la méthode réflexive préconisée. L'analyse de cette démarche s'est déroulée dans une perspective de perfectionnement professionnel.

Côté, R. (1998). *Apprendre : formation expérientielle continue*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

À consulter pour les témoignages, la description de nombreuses activités et la taxonomie expérientielle. Dans son ouvrage, l'auteur a développé une approche de formation qui favorise le processus de changement et d'apprentissage dans une vision de développement intégral de la personne. La démarche de formation expérientielle place la personne au centre de son besoin d'éducation et contribue à la responsabiliser face à son processus de changement et au développement de sa motivation à apprendre. L'approche expérientielle est caractérisée par une démarche centrée sur la métacognition et l'engagement social. Grâce à de nombreuses suggestions d'expériences, l'ouvrage est un guide de réflexion, d'analyse de besoins, de planification, d'élaboration et d'évaluation des activités de formation scolaire ou professionnelle.

Mandeville, L. dir. (2004). *Apprendre autrement, pourquoi et comment*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

À consulter pour la notion d'apprentissage dans la pratique professionnelle et la démarche au moyen des clés de l'expérience. La contribution de plusieurs auteurs praticiens fait de l'ouvrage une référence marquante qui traite d'un modèle original pour optimiser les conditions d'un apprentissage expérientiel significatif et d'un instrument d'évaluation de la formation. C'est par des approches diversifiées plus appropriées aux exigences de la pratique professionnelle que les différents auteurs s'approprient des modèles plus aptes à s'adapter aux nouveaux environnements de formation : la praxéologie, le codéveloppement et la formation par l'action.

Payette, A. (2004). *Le codéveloppement professionnel*. Dans Mandeville. L. *Apprendre autrement, pourquoi et comment*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p. 81-102.

À consulter pour nourrir sa réflexion sur la démarche de formation par le codéveloppement professionnel. L'auteur présente l'approche de codéveloppement professionnel pour son apport important dans la formation des personnes au point d'apprendre les unes des autres afin d'améliorer et consolider les pratiques professionnelles. L'approche fait appel à plusieurs types d'attitudes et d'habiletés qui peuvent être très utiles dans toutes sortes d'autres situations professionnelles puisqu'il s'agit de savoirs interpersonnels de base. Un des principes directeurs est que «la pratique produit des savoirs que la science ne peut pas produire» de manière à ce que le travail sur

l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement. Par le biais de questions issues de sa pratique professionnelle, l'auteur fait la démonstration qu'apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 90 questions.* 3^e édition, Paris, Éditions d'Organisation.

À consulter pour la notion de développement de la compétence professionnelle et l'ouvrage sous forme de questionnaire facile à consulter. L'ouvrage apporte un éclairage nouveau sur la notion de compétence notamment au chapitre de l'analyse des pratiques professionnelles, de l'évaluation et la validation des compétences. À travers une approche opérationnelle de transfert des compétences, l'auteur traite de différentes orientations pour gérer et développer ces compétences.

LE BILAN DE COMPÉTENCES

Michaud, G., Dionne, P. et G. Beaulieu, (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique.* Ste-Foy : Septembre Éditeur

À consulter pour les théories et les concepts, le guide d'animation et les fiches reproductibles. L'ouvrage est issu d'une expertise québécoise et traite de l'élaboration d'un bilan de compétences plus particulièrement dans le domaine de l'orientation professionnelle. En s'appuyant sur des exemples provenant de leur pratique professionnelle au Québec et des résultats de leurs recherches, les auteures proposent un cadre de référence accessible ainsi qu'une modélisation de la démarche de bilan de compétences. Ce type de processus implique un accompagnement d'adultes à la recherche d'un sens professionnel ou plus globalement, un sens à leur vie.

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation.* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^{re} éd. 1994).

À consulter pour les différentes techniques employées dans la démarche d'explicitation et le glossaire à la fin de l'ouvrage. Cet ouvrage décrit les étapes d'une technique d'entretien qui vise à faire expliciter l'action professionnelle. L'auteur désire démontrer que la démarche et les techniques des pratiques de l'entretien d'explicitation, s'adaptent et se développent dans différents environnements professionnels. La priorité du point de vue du praticien engagé dans la réalité quotidienne pour faire face aux actions est relatée ainsi que des cas réels d'adaptation au niveau des pratiques nouvelles.

L'APPROCHE PAR ANALYSE DE PRATIQUES

Donnay, J et É. Charlier. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif.* Sherbrooke : Éditions du CRP. Namur : Presses universitaires de Namur.

À consulter pour le chapitre sur l'analyse des pratiques et celui sur la démarche réflexive. L'apprentissage par les pratiques sont des savoirs acquis par l'expérience et demeurent souvent implicites aux yeux du praticien. Le défi d'analyse de ces pratiques réside dans le fait de rendre ce savoir explicite pour permettre au praticien de se développer professionnellement, d'avoir une meilleure prise sur lui-même et sur ses situations de travail afin de continuer à apprendre de façon autonome. L'enjeu de cet ouvrage est la

mise en mot de ce que l'on fait et d'apprendre à partir de ses situations professionnelles. En formalisant une démarche d'analyse de pratique, les auteurs offrent au lecteur leur propre pratique d'accompagnement de professionnels dans les domaines de l'éducation et de la formation et encore plus sur le rôle et les attitudes du compagnon réflexif.

LA VALIDATION DES ACQUIS D'EXPÉRIENCE À L'UNIVERSITÉ

Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et université. Quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.

À consulter pour la présentation de ce qu'est un portfolio et le caractère innovateur de la démarche de validation. Le principe de la reconnaissance des acquis (RA) nécessite des outils d'investigation et d'accompagnement pour que s'opère l'appropriation de la démarche parce que la RA ne peut relever de la seule autoévaluation. En France, les dispositifs de validation des acquis issus de l'expérience (VAE) sont en pleine émergence à l'université révélant des problématiques inédites. Les dispositifs sont possiblement générateurs d'un regard nouveau sur la formation. L'instauration d'un droit à la RAC apparaît comme un moyen d'élever le niveau de formation en enseignement.

RÉFÉRENCES ET RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

Bourrassa, B., Serres, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Cherqui-Houot, I. (2001). *Valider des acquis de l'expérience et universités : quel avenir ?* Paris : L'harmattan.

Dôme, J. M., Sauvageau, J., Bouchard, I. (2003). *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au collégial*. Jonquière : Cégep de Jonquière.

Donnay, J et É. Charlier. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP. Namur : Presses universitaires de Namur.

Gougeon, M. (2003). Histoire de se former. In J.N. Démol, D. Poisson et C. Gérard (coord.) *Accompagnements en formation d'adultes* (p. 9-28). *Les cahiers d'études du CUEEP*, (50-51).

Gouvernement du Québec (2005). *Conseillère et conseiller en reconnaissance des acquis et des compétences. Rapport d'analyse de la situation de travail*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des programmes et du développement. Québec : MÉLS.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2002). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (p. 27)

Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.

Lauzon, M. (2006). L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale. In Sylvain L. (dir.) *Recherches sur la pratique enseignante au collégial* (7-22). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Les

réponses à 90 questions. 3^e édition, Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Martel, L. (à paraître). *Accompagnement dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement au collégial*. Essai de maîtrise. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Michaud, G., Dionne, P. et G. Beaulieu, (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Sainte-Foy : Septembre Éditeur

Payette, A. (2004). Le codéveloppement professionnel. In Mandeville, L. (dir.) *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*. (89- 102). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Poulin, N. (2005). *La validation intrinsèque des acquis d'expérience : une approche centrée sur le processus d'apprentissage expérientiel*. Communication présentée au Colloque international de l'ADMÉE, Lisbonne, Novembre 2004.

Poulin, N. (2004). *L'évaluation et la reconnaissance des acquis extrascolaires en vue de l'avancement dans un programme*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Pratte, M. (2005). *La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour les enseignants*. Québec : Université Laval .Cégep François-Xavier-Garneau.

St-Pierre, L., Martel, L., Lauzon, M. et Ruel, F. (2007). *Reconnaissance d'acquis expérientiels en enseignement au collégial*. Communication présentée lors du colloque du MELS intitulé *Reconnaissance des acquis et compétences*, tenu à Montréal en avril 2007.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^{re} éd. 1994).

Sites internet

Ardoino, J. (2000). De l'«accompagnement», en tant que paradigme. In *Pratiques de formation analyses, Revue du service de formation permanente de l'Université Paris VIII*, n° 40, novembre 2000, PUV, Paris. Document téléaccessible à l'adresse suivante :

<<http://arianesud.com/content/download/185/700/file/ARDOINO%20Accompagnement%20en%20tant%20que%20paradigme.pdf>>Page

consultée le 26 mai 2006.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*. XXVI (2), 263-285. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/000123ar.html>>. Page consultée le 3 mai 2007.

Cherqui-Houot, I. *Guide de l'accompagnateur; valider les acquis de l'expérience*. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://www.lureva.org/Vae/documentation/Guides/Guide-accompagnateur.pdf>>. Page consultée le 10 septembre 2006.

Donnay, J. *Postures et compétences professionnelles du formateur accompagnateur*. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://probo.free.fr/textes_amis/postures_competences_formateur_accompagnateur_jd.pdf> Page consultée le 3 octobre 2007.

Grand dictionnaire terminologique. (2003). Office québécois de la langue française. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://www.granddictionnaire.com>>. Page consultée le 15 août 2007.

Ouellette, M. (2005). *La reconnaissance des acquis*. Recension de documents et d'outils. AGEFEP : Montréal. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://www.faeuqep.qc.ca/docs/rapportOuellette.pdf>>. Page consultée le 7 avril 2007.

CONCLUSION

Les pratiques d'accompagnement en éducation se développent progressivement et la démarche est généralement soumise à une finalité propre et à un contexte spécifique. Notre recherche a porté sur la question de l'accompagnement dans un projet de reconnaissance des acquis et des compétences pour le personnel enseignant au collégial. Comprendre les fondements de l'accompagnement, voilà le défi qui attend toute personne qui consent à accompagner dans un tel contexte. Bien qu'il y ait des écrits sur le sujet, les informations se trouvent disséminées dans différents ouvrages en plus de n'être adaptées ni au contexte ni à la clientèle visée. De plus, les recherches ainsi que les publications portant sur la reconnaissance des acquis soulignent l'importance d'accompagner les personnes mais elles ne font pas ou peu mention des éléments caractéristiques de l'accompagnement.

Dans un premier temps, nous avons préalablement défini ce que signifie *accompagner* dans le contexte de reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement collégial. En analysant différentes pratiques d'accompagnement, tant québécoises qu'euro péennes, nous avons été en mesure de préciser les principales composantes de l'acte d'accompagner. Le fait de prendre en compte ces différentes composantes nous a finalement permis d'identifier certaines conditions favorisant l'accompagnement. Parmi ces conditions, nous retrouvons quelques éléments qui soutiennent la perspective socioconstructiviste dans l'accompagnement.

Ce sont à la fois des problèmes liés à l'accompagnement et le manque de ressources matérielles pour accompagner dans ce contexte qui nous ont mené à opter pour une recherche développement d'objet, plus particulièrement une production de matériel pédagogique. Au terme de cette production, le guide d'accompagnement saura fournir à la personne qui accompagne un cadre de

référence structuré, tant sur le plan théorique que du côté pratique, pour comprendre la démarche dans un contexte de RAC et pour pouvoir accompagner efficacement. Nous avons suivi les diverses étapes de Paillé (2005) pour mener à terme la production du guide. En comptant sur les résultats obtenus à l'étape de validation par les pairs, nous avons modifié le matériel pédagogique et amélioré le guide d'accompagnement par de simples ajouts ou des corrections.

Au terme de notre recherche, nous estimons que la production du matériel pédagogique combinée aux expérimentations en matière de reconnaissance des acquis et des compétences à l'enseignement collégial (St-Pierre et Ruel, 2005) permettra de faire progresser les pratiques d'accompagnement propre à ce contexte de formation. La pertinence sociale de la recherche tient non seulement à sa contribution matérielle mais rejoint également des questionnements et des courants de recherche importants en sciences de l'éducation et se rattache à des questions débattues actuellement, celle sur l'accompagnement du personnel enseignant et une autre sur la reconnaissance des acquis et des compétences.

Quant aux limites de la recherche, mentionnons que sur le plan des ressources documentaires, le choix des ouvrages est surtout d'origine québécoise ou européenne. Aussi, dès le début de notre recherche, nous savions que la clientèle enseignante ne pouvait pas faire l'objet de correspondance exacte étant donné la situation particulière de l'enseignement collégial au Québec. De plus, du fait que la recherche porte sur l'accompagnement du personnel enseignant du milieu collégial et qu'elle s'applique à la situation de formation dans PERFORMA, cela la particularise et limite la possibilité de transfert dans d'autres situations éducatives.

L'intérêt de notre recherche s'établit sur le fait que la production du guide d'accompagnement enrichit la documentation existante tout en répondant à un réel besoin de matériel pédagogique pour accompagner le personnel enseignant au collégial dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : 25 ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*. 26(2), 263-285.
- Balleux, A. (2004). *BEP-803, Portfolio/reconnaissance des acquis*. Groupe 90, Hiver 2004. Département de pédagogie, Faculté d'éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Beauvais, M. (2003). Accompagnement et évaluation: sens, éthiques et paradoxes. In J.N Démol, D. Poisson et C. Gérard (coord.) *Accompagnements en formation d'adultes* (p.163-180). Lille : CUEEP-USTL, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., avril 2003 (50-51).
- Bovay, M. (2003). L'accompagnement et la dynamique individu-études-travail : l'angle psychosocial. *Carrièreologie*, 9(1), 97-106.
- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation*. [Rapport de recherche] (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carrièreologie*, 9(1), 68-78.
- Clenet, J. (2001). L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante pour aider à relier les connaissances. *Pratiques de formation*, (41-42), 143-158.
- Clenet, C. (2003). L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance. In J.N Démol, D. Poisson et C. Gérard (coord.) *Accompagnements en formation d'adultes* (p. 29-48). Lille : CUEEP-USTL, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., avril 2003 (50-51).
- Clerc, I. (2000). *La démarche de rédaction*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de

l'éducation 2003-2004. Conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca>>. Consulté le 8 mai 2006.

Conseil supérieur de l'éducation (2000), *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Avis au ministre de l'éducation, Montréal, Juin 2000.

Démol, J.M. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, 153(4), 129-143.

Dubé, C. (2004). *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis et des compétences*. Comité technique sur la reconnaissance des acquis et des compétences. Document présenté au colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences à Montréal le 7 avril 2005.

FSE-CSQ (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance*. Fédération des syndicats de l'enseignement : CEQ Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.fse.qc.net/fra/default.asp>>. Consulté le 7 novembre 2006.

Gélinas, A. (2004) Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques, la perspective du changement en éducation. In L'Hostie, M et Boucher, L.P.(dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31-45). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gérard, C. (2003). Sens, formation et moments de l'accompagnement en formation entre processus de recherche et mémoire. In J.N Démol, D. Poisson et C. Gérard (coord.) *Accompagnements en formation d'adultes* (p.181-202). Lille : CUEEP-USTL, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., avril 2003 (50-51).

Gougeon, M. (2003). Histoire de se former. In J.N Démol, D. Poisson et C. Gérard (coord.) *Accompagnements en formation d'adultes* (p.9-28). Lille : CUEEP-USTL, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., avril 2003 (50-51).

Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'éducation.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste ; pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. (2^e éd.) Laval : Éditions des études vivantes (1^e éd. 1992).
- Landry, C. et Pilon, J.M.(2005), *Formation des adultes aux cycles supérieurs ; quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (2005). Typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs. In C. Landry, et J.M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences, de sens* (p. 201-211), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J., Thérien, L. et Veillette, M. (1991). *Modèle d'élaboration et de validation du matériel didactique en formation professionnelle*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 17, no 1, p. 57-75.
- LAROUSSE (2001). *Le Petit Larousse grand format en couleurs*. Paris : Larousse.
- Lauzon, M. (2002), Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation de compétences*. (4^e éd.) Paris : Éditions d'Organisation (1^e éd. 1993).
- Le Bouedéc, G., du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation ; un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Le Bouedéc, G. (2002). La démarche d'accompagnement : un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 13-19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.P. (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement collégial. In L'Hostie, M. et

- Boucher, L.P., (dir.) *L'accompagnement en éducation; un soutien au renouvellement des pratiques* (p.127-151). Sainte-Foy : Presses de
- Limoges, J. (2003). Le maintien et son accompagnement mis en pièce. *Carriérologie*, 9(1), 169-187.
- Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement, théorie et pratique*. Outremont : Éditions Logiques.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. (2005). *Vingt devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en éducation*. Document inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. p. 126-153.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes In Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G et Robin, J-Y (dir.). *Penser l'accompagnement adulte, Ruptures, transitions, rebonds*. p. 251-274, France : Édition Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1), 122-144.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Pilon, J. M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. In C. Landry, et J.M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences, de sens* (p. 69-100), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, N. (2005a). *La validation intrinsèque des acquis d'expérience : une approche centrée sur le processus d'apprentissage expérientiel*. Communication présentée au Colloque international de l'ADMÉE, Lisbonne, 18-20 novembre 2004.
- Poulin, N. (2005b). *Textes réglementaires, en lien avec la reconnaissance des acquis*. Ajouts de L. St-Pierre. Document de travail, non publié. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Poulin, N. (2004a). *L'évaluation et la reconnaissance des acquis extrascolaires en vue de l'avancement dans un programme*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Poulin, N. (2004b). *La reconnaissance des acquis – Principaux courants : orientations, principes, valeurs, enjeux*. Projet de prise en charge institutionnelle de la RAC. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Poulin, N. (2004c). *La reconnaissance des acquis, survol des politiques existantes*. Projet de prise en charge institutionnelle de la RAC. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. *Éducation permanente*, 153(4), 79-89.
- Roberge, M. (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation permanente*, 153(4), 101-108.
- Sansregret, M. (1997). Le portfolio : guide de l'étudiant, de l'administrateur et du conseiller andragogique. In Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée*. (p.97-103) Montréal : L'Harmattan.
- Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis, Cours sur l'élaboration d'un portfolio*. Montréal : Les Éditions Hurtubise.
- Simosko, S. (1989) (dir.). *La reconnaissance des acquis, manuel de l'évaluateur*. (Trad. par F. Landry). Mont-royal : Modulo éditeur.
- Sirois, C. (2005). *Plan de cours de l'activité BEP-303, H-05*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- St-Germain, M. (2007). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport PAREA, Cégep de l'Outaouais. Juin 2008.
- St-Pierre, L. et Ruel, F. (2007). *Dispositif de formation et d'accompagnement à une demande de reconnaissance d'acquis expérientiels*. Fonds d'appui à la pédagogie universitaire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2007/documents/lise_st_pierre_20070419.ppt>. Consulté le 21 janvier 2008.

- St-Pierre, L. et Ruel, F. (2005). *Dispositif de formation et d'accompagnement à une demande de reconnaissance d'acquis expérimentiels*. Fonds d'appui à la pédagogie universitaire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- St-Pierre, L., Martel, L., Lauzon, M. et Ruel, F. (soumis). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance d'acquis expérimentiels en enseignement collégial. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Talbot, G. (2007). *La reconnaissance des acquis et des compétences : bilan du plan d'action*. Congrès de l'AQIFGA, St-Eustache, Avril 2007.
- Université de Sherbrooke (2007). *Politique institutionnelle de reconnaissance des acquis*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Université de Sherbrooke (2005). *Règlement des études*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 1999).
- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE A

LETTRE ET QUESTIONNAIRE DE PRÉENQUÊTE

**L'ACCOMPAGNEMENT DANS LE CADRE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS
ET DES COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL**

PRÉ-ENQUÊTE

Expression des besoins et attentes des personnes accompagnatrices en rapport à un guide pour accompagner dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences à l'enseignement collégial à PERFORMA.

LINA MARTEL

PROJET DE MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT (M.éd.)
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Juin 2006

©Lina Martel

INTRODUCTION

Au moment où les mesures d'insertion de la relève enseignante au collégial s'intensifient (Lussier, 2006), d'autres mesures, comme la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), se développent pour soutenir le personnel enseignant expérimenté dans leur développement professionnel (St-Pierre et Ruel, 2005). En effet, une partie du personnel enseignant du collégial affiche un bilan considérable d'acquis expérientiels développés dans leur pratique professionnelle (Lauzon, 2002). La *reconnaissance officielle* de ces acquis est une façon de témoigner de la qualité des apprentissages faits sur le terrain, ce que vise principalement la RAC dans les programmes en enseignement collégial à PERFORMA. Ainsi les pratiques de reconnaissance des acquis se développent progressivement à l'Université de Sherbrooke. Selon plusieurs sources (FSE-CSQ, 2005 ; CSE, 2000b), le contexte de la RAC étant particulièrement exigeant, l'enseignant ou l'enseignante qui entreprend un tel processus doit être accompagné dans sa démarche.

Deux possibilités d'accompagnement sont offertes à l'enseignante ou à l'enseignant inscrits au programme du diplôme en enseignement collégial : l'activité pédagogique DVP-803 *Portfolio professionnel* et la formule d'accompagnement individualisé avec une personne-ressource. Dans ce dernier cas, l'enseignant ou l'enseignante qui envisage faire une demande de RAC suivant une démarche individuelle pourrait faire appel à vous en tant que personne-ressource ou en tant que personne répondante locale de PERFORMA. Nos dernières recherches indiquent qu'à première vue, on ne retrouve aucun document qui regroupe à la fois les informations essentielles pour comprendre le processus de la RAC à l'enseignement collégial et faciliter la démarche d'accompagnement auprès de l'enseignant ou l'enseignante. *Qu'est-ce que la RAC pour le personnel enseignant du collégial ? Comment accompagner efficacement l'enseignant ou l'enseignante dans sa démarche ?*

De telles questions se posent en même temps que d'autres et c'est précisément le but de cette pré-enquête. Si la situation se présentait à vous, c'est-à-dire qu'un enseignant ou une enseignante vous consultait pour se faire accompagner dans une démarche individuelle de RAC, quelles sont les informations, les thèmes ou les indications que vous aimeriez

retrouver dans un guide d'accompagnement afin de vous aider à effectuer cette tâche efficacement. Nous pensons que ce guide pourrait faire l'objet d'un cadre de référence à la fois conceptuel et pratique sur la RAC en enseignement collégial.

En dressant une liste de questions que vous viennent spontanément à l'esprit, vous nous aideriez à produire un guide qui réponde pertinemment aux besoins de la personne-accompagnatrice.

1. Mes interrogations au sujet de la RAC en enseignement collégial sont les suivantes :

Utilisez le verso au besoin.

En regroupant vos interrogations par thèmes, vous nous aideriez à renforcer vos propos, comme par exemple, les enjeux de la RAC pour le personnel enseignant du collégial, les étapes du processus, les composantes de la démarche d'accompagnement, etc.

2. Dans un guide d'accompagnement, les thèmes suivants me semblent pertinents :

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Au cours du mois d'octobre 2006, nous aimerions faire valider le document final pour s'assurer qu'il réponde adéquatement aux besoins et aux attentes que vous avez exprimés ci-haut. Si vous êtes intéressés à participer à la validation de l'outil, veuillez nous indiquer votre intérêt en apposant votre signature sur la ligne ci-contre :

_____.

Vous pouvez retourner le questionnaire, **avant le 1^{er} août 2006**, par la poste à l'adresse suivante:

Lina Martel

121 Ave. de Touraine

Saint-Lambert (Québec)

J4S 1H3

Ou par courriel en indiquant les réponses aux questions 1 et 2 à :

Lina.Martel@USherbrooke.ca

RÉFÉRENCES

- Conseil supérieur de l'éducation (2000b), *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Avis au ministre de l'éducation, Montréal, Juin 2000.
- FSE-CEQ (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance*. Fédération des syndicats de l'enseignement : CEQ Document téléaccessible à l'adresse suivante < <http://www.fse.qc.net/fra/default.asp>.> Page consultée le 12 février 2006.
- Lussier, O. (2006). Tracer des repères pour les nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 36- 38.
- Lauzon, M. (2002), Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- St-Pierre, L. et Ruel, F. (2005). *Dispositif de formation et d'accompagnement à une demande de reconnaissance d'acquis expérientiels*. Document relatif à un projet de pédagogie universitaire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

ANNEXE B

LETTRE ET QUESTIONNAIRE DE VALIDATION

Saint-Lambert, lundi le 2 juin 2008,

Bonjour (nom de la personne),

D'abord un grand merci pour ta collaboration, tu me fais un grand plaisir d'accepter de faire ce travail de validation, cela représente pour moi une contribution inestimable à mon projet de recherche. Je dois te préciser que ce document n'est pas l'essai en tant que tel mais plutôt une annexe à mon essai.

Ce document est un guide pour la personne-ressource qui accompagne dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement au collégial. Il a pour objectif de fournir les informations et les outils nécessaires afin d'accompagner la personne dans le contexte plus particulier de *la reconnaissance de ses acquis expérientiels*. Le but recherché d'un tel accompagnement est de soutenir la personne dans la préparation de son dossier et de l'aider plus particulièrement à s'approprier son expérience professionnelle. Tu comprendras que cet accompagnement se réalise généralement dans le cadre d'un perfectionnement puisque la démarche à réaliser est relativement intense et d'une durée moyenne.

Actuellement, l'Université de Sherbrooke et Performa mettent à la disposition de la personne qui accompagne, plusieurs documents relatifs à la démarche de reconnaissance des acquis, entre autres, pour l'élaboration du dossier de présentation qui consiste à réaliser le portfolio professionnel. Il n'existe cependant pas de document de référence sur la façon d'accompagner *dans ce contexte*. Que veut dire *accompagner* et surtout comment la personne accompagnatrice doit-elle *travailler*, se comporter pour être efficace, pour aider vraiment la personne ?

C'est le but que je poursuis avec le guide d'accompagnement et c'est dans cette perspective qu'il a été conçu. Je te rappelle ici que le guide précise ***la démarche d'accompagnement*** et non la démarche d'élaboration du portfolio professionnel.

Dans le guide d'accompagnement, tu trouveras une annexe dont les informations portent sur le thème de la reconnaissance des acquis en enseignement au collégial. Je l'ai rédigé avec l'objectif de faire une brève synthèse sur le sujet et pour t'introduire *au contexte particulier qu'est la reconnaissance des acquis*. Tu pourras le parcourir dans cette optique et une question concernant l'utilité de cette synthèse pour la personne qui accompagne est demandée dans le questionnaire.

Pour ce qui est de la démarche de validation, tu pourras annoter le document directement sur la copie reliée que tu me retourneras avec le questionnaire. *Je te demanderais d'apprécier le contenu du guide sans égard à la mise en forme du texte*, c'est en fait la prochaine étape qui suivra la validation des informations.

Tes annotations pourront prendre la forme de **commentaires ou de questions** que tu jugeras utiles à me communiquer soit pour *faire clarifier ou compléter les propos* ou bien alors *ajouter des éléments de contenu ou indiquer des sujets ou des objets inutiles*. Tes commentaires en marge me serviront à apporter les modifications pour rendre le guide utile et plus pratique.

Le questionnaire de validation est simple à remplir : de courtes questions avec choix de réponses. Bien entendu, un tel exercice n'est pas complet sans un espace libre pour justifier ton choix, que ce soit pour nuancer les éléments de ta réponse ou soit apporter par tes propos un éclairage nouveau sur la question. Au besoin, tu pourras me donner une autre réponse ou me référer à tes commentaires inscrits directement dans le guide.

Une fois le questionnaire rempli, tu pourras me l'acheminer avec le guide **d'ici le 30 juin** et je *m'engage à te faire parvenir la version finale du guide lorsque le travail de révision sera complété*. N'hésite pas si tu as des questions et tes commentaires sont attendus avec hâte.

Milles mercis à l'avance.

Lina Martel

VALIDATION DES INFORMATIONS DU GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

QUESTIONNAIRE

Vous pouvez répondre directement sur le questionnaire en cochant une réponse ou plus d'une si la situation se présentait.

1. Détermination du profil de répondant

1a. Comment évalueriez-vous vos connaissances dans le domaine de la reconnaissance des acquis?

Très bonne ☐

Bonne ☐

Moyenne ☐

Faible ☐

Commentaires : _____

1b. Comment évalueriez-vous vos connaissances dans le domaine de l'accompagnement?

Très bonne ☐

Bonne ☐

Moyenne ☐

Faible ☐

Commentaires : _____

1c. Quelle est votre expérience dans le domaine de la reconnaissance des acquis?

Commentaires : _____

1d. *Quelle est votre expérience dans le domaine de l'accompagnement?*

Commentaires : _____

2. Appréciation de l'annexe du guide

L'annexe du guide présente des informations sur le thème de la reconnaissance des acquis.

2a. *Ces informations sont-elles nécessaires à la compréhension du contenu présenté dans le guide :*

Je juge l'annexe :

☐ Nécessaire

☐ Plus ou moins nécessaire

☐ Non nécessaire

☐ Je ne peux répondre

Commentaires : _____

2b. *L'annexe devrait-elle être ajoutée au guide et en constituer une première section ?*

☐ oui, je considère ces informations essentielles

Commentaires : _____

☐ non, ces informations me semblent superflues

Commentaires : _____

2c. *Si cette section était ajoutée, surchargerait-elle le guide inutilement ?*

☐ non, ces informations me semblent importantes dans une perspective de synthèse

Commentaires : _____

☐ oui, car ces informations peuvent être accessibles en consultant les documents de Performance

Commentaires : _____

3. Appréciation du contenu présenté dans le guide

La première partie porte sur la démarche d'accompagnement et le soutien pédagogique.

À l'aide de la table des matières du guide, appréciez le contenu :

3a. Comment appréciez-vous le découpage de cette partie du guide ?

Je juge que le découpage est : ☐ logique ☐ plus ou moins logique
☐ non logique ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3b. *Y a-t-il une section qui semble prendre trop de place par rapport à son importance ?*

- ☐ oui, laquelle : _____
☐ non
☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3c. *Comment appréciez-vous l'utilité des informations présentées dans cette partie du guide ?*

Je juge les informations : ☐ utiles ☐ plus ou moins utiles
☐ inutiles ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3. Appréciation du contenu présenté dans le guide (suite)

3d. Quelles informations vous semblent les plus utiles dans cette partie du guide ?

(vous pouvez cocher plus d'une réponse)

- ☐ Qu'est-ce qu'accompagner dans le contexte de la reconnaissance des acquis?
- ☐ La définition de l'accompagnement
- ☐ Pourquoi accompagner ?
- ☐ La fonction d'accompagnement
- ☐ Comment accompagner dans le cadre de cette démarche
 - ☐ Connaissances et référents
 - ☐ Posture et compétences
- ☐ Composantes de la démarche d'accompagnement
 - ☐ Modes d'accompagnement
 - ☐ Durée de la démarche
 - ☐ L'organisation de la démarche
 - ☐ Exemples de tâches pour accompagner
 - ☐ Le questionnement
- ☐ Considérations concernant l'accompagnement
- ☐ Contraintes liées à la démarche d'accompagnement
- ☐ Limites de la démarche d'accompagnement

Expliquer : _____

3e. En contrepartie, quelles informations vous semblent les plus inutiles dans cette partie du guide ?

(vous pouvez cocher plus d'une réponse)

- ☐ Qu'est-ce qu'accompagner dans le contexte de la reconnaissance des acquis?
- ☐ La définition de l'accompagnement
- ☐ Pourquoi accompagner ?
- ☐ La fonction d'accompagnement
- ☐ Comment accompagner dans le cadre de cette démarche
 - ☐ Connaissances et référents
 - ☐ Posture et compétences
- ☐ Composantes de la démarche d'accompagnement
 - ☐ Modes d'accompagnement
 - ☐ Durée de la démarche
 - ☐ L'organisation de la démarche
 - ☐ Exemples de tâches pour accompagner
 - ☐ Le questionnement
- ☐ Considérations concernant l'accompagnement
- ☐ Contraintes liées à la démarche d'accompagnement
- ☐ Limites de la démarche d'accompagnement

Expliquer : _____

3. Appréciation du contenu présenté dans la première partie du guide (suite)

3f. Comment appréciez-vous la clarté des informations présentées dans cette partie du guide ?

Je juge les informations : ☐ claires ☐ plus ou moins claires
☐ confuses ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3g. Comment appréciez-vous la quantité des informations présentes dans cette partie du guide ?

Je juge les informations : ☐ suffisantes ☐ plus ou moins suffisantes
☐ insuffisantes ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3h. Dans son ensemble, comment appréciez-vous le développement des idées présentées ?

Je juge le développement des idées : ☐ toujours logique ☐ souvent logique
☐ parfois logique ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3i. Dans son ensemble, comment appréciez-vous la synthèse des idées présentées ?

Je juge la synthèse : ☐ concrète et facile à saisir ☐ parfois facile à saisir
☐ difficile à saisir ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

3j. D'après vous, manque-t-il une section à cette partie du guide ?

Je juge que : ☐ le guide est complet ☐ des informations sont manquantes

☐ une section est manquante ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

4. Appréciation du contenu présenté dans la deuxième partie du guide

La seconde partie du guide porte sur les outils d'accompagnement.

4a. Comment appréciez-vous le découpage de cette partie du guide ?

Je juge le découpage : ☐ cohérent ☐ plus ou moins cohérent
☐ difficile à suivre ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

4b. Quel outil vous semble le plus utile? (vous pouvez cocher plus d'une réponse)

- ☐ Phase d'accueil et d'entente
- ☐ Phase du dialogue - Exploration du parcours professionnel
- ☐ Phase du dialogue - Exploration des actions professionnelles
- ☐ Phase du dialogue - Identification des ressources mobilisées
- ☐ Phase méthodologique - Présentation de l'argumentation
- ☐ Phase méthodologique - Présentation du dossier

Expliquer : _____

4c. En contrepartie, quel outil vous semble le plus inutile? (vous pouvez cocher plus d'une réponse)

- ☐ Phase d'accueil et d'entente
- ☐ Phase du dialogue - Exploration du parcours professionnel
- ☐ Phase du dialogue - Exploration des actions professionnelles
- ☐ Phase du dialogue - Identification des ressources mobilisées
- ☐ Phase méthodologique - Présentation de l'argumentation
- ☐ Phase méthodologique - Présentation du dossier
- ☐ Aucun outil, tous sont utiles

Expliquer : _____

4. Appréciation du contenu présenté dans la deuxième partie du guide (suite)

4d. Comment appréciez-vous l'utilité des informations présentées dans les outils?

Les informations sont utiles : ☐ dans la forme ☐ dans le contenu
☐ dans la présentation ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

4e. Comment appréciez-vous la clarté des informations présentées dans les outils?

Je juge les informations : ☐ claires ☐ plus ou moins claires
☐ parfois confuses ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

4f. Comment appréciez-vous la présentation des outils d'accompagnement ?

Je juge les outils : ☐ pratiques ☐ plus ou moins pratiques
☐ trop théoriques ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

4g. D'après vous, manque-t-il une section à cette partie du guide?

Je juge que : ☐ le guide est complet ☐ des informations sont manquantes
☐ une section est manquante ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

5. Appréciation des tableaux ou des schémas présentés dans le guide

5a. Comment appréciez-vous le nombre de tableaux ou de schémas présentés dans le guide ?

Je juge les tableaux ou schémas en nombre : ☐ suffisant ☐ plus ou moins suffisant
☐ insuffisant ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

5b. Comment appréciez-vous l'utilité des tableaux ou des schémas présentés dans le guide ?

Je juge les tableaux ou schémas : ☐ utiles ☐ plus ou moins utiles
☐ inutiles ☐ je ne peux répondre

Expliquer : _____

5c. Comment appréciez-vous la présentation des tableaux ou des schémas présentés dans le guide ?

Je juge les tableaux ou schémas : ☐ pratiques ☐ plus ou moins pratiques
☐ trop théoriques ☐ je ne peux répondre

Expliciter : _____

6. Appréciation du guide d'accompagnement dans son ensemble

6a. Que pensez-vous de la bibliographie thématique annotée située à la fin du guide ?
(vous pouvez cocher plus d'une réponse)

- ☐ Elle est une section utile au guide ☐ Je ne peux répondre
☐ Elle comporte des informations importantes et utiles
☐ Il manque des informations ☐ Les informations sont trop générales

Expliciter : _____

6b. À propos de l'utilité du glossaire à la fin du guide ?

- ☐ Il est une section utile au guide ☐ Je ne peux répondre
☐ Il comporte des informations importantes et utiles
☐ Il manque des informations ☐ Les informations sont trop générales

Expliciter : _____

6c. Si vous aviez à accompagner une personne dans ce contexte, le guide répondrait-il à vos besoins en tant que personne accompagnatrice ?

- ☐ oui, entièrement ☐ oui, en partie
☐ non, mes besoins sont autres ☐ non, mes besoins sont trop grands
☐ je ne peux répondre

Expliciter : _____

6d. Si le cas se présentait, recommanderiez-vous le guide à une personne qui accompagnerait un enseignant de votre collègue ?

- ☐ oui, entièrement ☐ oui, en partie
☐ non ☐ je ne peux répondre

Expliciter : _____

6. Appréciation du guide d'accompagnement dans son ensemble (suite)

6e. Croyez-vous que le guide est applicable dans un autre contexte que celui de la RAC ?

☐ oui, entièrement

☐ oui, en partie

☐ non

☐ je ne peux répondre

Expliciter : _____

7. Appréciation à propos de la mise en forme du guide

La prochaine étape est la mise en forme du guide.

7a. Comment voyez-vous la présentation du guide au regard de sa mise en forme ?

Expliciter : _____

Commentaires sur la démarche de validation des informations.

Merci infiniment de votre collaboration.

Lina Martel

ANNEXE C

LETTRE DE DEMANDE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Saint-Lambert, le 9 juillet 2008,

Nom de la personne

Adresse au travail,

Objet : Demande d'autorisation pour utiliser des extraits du travail de validation

Bonjour (nom de la personne),

Je tiens à te remercier pour ta précieuse collaboration à la dernière étape de mon projet de recherche d'abord, pour ton intérêt au thème de la reconnaissance des acquis à l'enseignement collégial ou de l'accompagnement et ensuite, pour avoir si généreusement accepté de valider les informations du guide. Le travail de validation et la richesse de tes commentaires ont permis d'améliorer le guide de façon à le faire progresser dans son aspect plus pratique. J'ai particulièrement apprécié la pertinence des annotations qui ont, à la fois fait ressortir la justesse des informations du guide tout en donnant des pistes intéressantes pour en harmoniser son contenu.

Étant donné toute la richesse des informations recueillies à l'étape de validation, il me serait très utile d'utiliser des extraits, en tout ou en partie, dans mon essai de maîtrise au chapitre de l'analyse des résultats. Dans le but de soutenir la révision du guide, les citations seraient choisies en fonction de la pertinence de leur contenu en respectant la confidentialité des informations au regard de leur source.

Par la présente, je te demande l'autorisation d'utiliser des extraits issus des réponses au questionnaire ou de tes annotations puisées à même le guide, lesquels extraits seront utilisés de façon anonyme à des fins de rédaction pour mon essai de maîtrise.

Si tu acceptes, il suffit de me confirmer ton accord par retour de ce courriel pour vendredi le 8 août 2008. Je te remercie à l'avance de porter intérêt à ma demande et te souhaite une bonne fin de congé estival.

Lina Martel